

**ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА**

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 2

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2013

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

Научный журнал
№ 2. 2013
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, профессор (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, профессор (отв. за выпуск);
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, доцент;
В. Н. Максимова, доктор педагогических наук, профессор;
Н.Н. Малофеев, 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 ш., д.10
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ),
имени А. С. Пушкина, 2013

Содержание

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Г. Д. Кириллова

Сравнение как основной способ развития умственной деятельности в дидактической системе К.Д. Ушинского 7

Т.А. Павлова

Принципы формирования интеллектуально-речевых универсальных учебных действий при изучении математики в начальных классах 15

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Т.А. Нечаева

Модель формирования геоэкологической компетентности в процессе обучения студентов по программе среднего профессионального образования «Туризм» 25

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ

Т.Н. Носкова, О.В. Яковлева

Новые подходы к решению воспитательных задач в сетевой среде .. 32

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

А. А. Мигурская

Состояние процесса понимания читаемого на уровне текста у младших школьников с дислексией 41

К. В. Артемкова

Сравнительная характеристика употребления словосочетаний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня 52

Л.М. Кобрина, О.А. Денисова, О.Л. Леханова

Индивидуализация ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья 60

Е.Т. Логинова, М.И. Никитина

Особенности знаний детей с интеллектуальной недостаточностью о трудовой деятельности 69

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

<i>С. В. Горобец</i> К проблеме формирования музыкальных интересов учащихся	75
<i>В. А. Григорьева-Голубева</i> Воспитание языковой личности преподавателя.....	83
<i>Л. Б. Трегубова</i> Развитие технологий маркетингового управления учреждением дополнительного образования педагогов в образовательном пространстве СНГ (на примере России, Украины, Казахстана).....	91
<i>Л. Б. Филатова</i> Педагогические проблемы профессиональной переподготовки государственных служащих	101

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Е.Г. Ямщикова</i> Формирование профессионально-этического компонента у обучающихся педагогического профиля в условиях непрерывного образования	109
Сведения об авторах	120

Contents

INNOVATIVE DEVELOPMENT OF MODERN DIDACTIC SYSTEMS

G. D. Kirillova

The comparison as the main way of development of mental activity in didactic system of K.D. Ushinsky 7

T. A. Pavlova

Principles of formation of speech universal educational actions in the study of mathematics in the elementary grades 15

SECONDARY VOCATIONAL OBRAZOVANIE

T. A. Nechaeva

The model of formation of geo-ecological competence in the learning process of students according to the program of secondary vocational education «Tourism»..... 25

INNOVATIVE APPROACHES TO EDUCATION

T.N. Noskova, O.V. Yakovlev

New approaches to the solution of educational tasks in a network environment..... 32

SPECIAL PEDAGOGY

A. A. Migurskai

The state of the process of understanding readable on the level of text in younger schoolchildren with dyslexia..... 41

K. V. Artemkova

The comparative characteristic of the use of word-combinations at children of preschool age with the general immaturity speeches of IV level..... 52

L.M. Kobrina, O.A. Denisova, O.L. Lekhanova

Individualization of early psycho-pedagogical assistance to children with disabilities 60

E. T. Loginova, M. I. Nikitina

Peculiarities of knowledge of children with intellectual disabilities on the work..... 69

MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS

S.V. Gorobets

On the formation of the musical interests of students..... 75

V. A. Grigotieva-Golubeva

Linguistic teachers' personality education 83

<i>L. B. Tregubova</i>	
Marketing management technology development establishment of additional education teachers in educational space CIS (on the example of Russia, Ukraine, Kazakhstan).....	91
<i>L. B. Filatova</i>	
Pedagogical problems of professional training of civil servants.....	101
CONTINUING EDUCATION EVGENIY	
<i>E. G. Yamschikova</i>	
The formation of professional and ethical component of the students' pedagogical profile in conditions of continuous education	109
About authors	120

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ

УДК 37.012.5

Г. Д. Кириллова

Сравнение как основной способ развития умственной деятельности в дидактической системе К. Д. Ушинского

К.Д. Ушинский в качестве основного способа умственного развития рассматривает сравнение на теоретическом и методическом уровнях при работе с учебником.

K.D. Ushinsky as the primary method for mental development considers the comparison of the theoretical and methodological levels in the tutorial.

Ключевые слова: научная теория, учебник, мышление, сравнение, умственное и духовное развитие ребенка.

Key words: scientific theory, tutorial, thinking, comparison, mental and spiritual development of the child.

Исполняется 190 лет со дня рождения К.Д. Ушинского. В главе учебника по истории педагогики, посвященной деятельности К.Д. Ушинского, З.И. Васильева называет его «основоположником научной педагогики, выдающимся педагогом-теоретиком, педагогом-практиком, блестящим организатором российского просвещения, учителем русских учителей, педагогом-гуманистом [1]. В этой емкой характеристике отражена многоаспектность творчества К.Д. Ушинского, который не только создает научную теорию, но и определяет пути ее практической реализации. В его деятельности органически взаимосвязаны научная теория, методические рекомендации учителям, создание учебных книг для начальной школы и собственная педагогическая деятельность. Именно такая всесторонность образовательной системы привела к тому, что К.Д. Ушинского называют «учителем всех русских учителей».

Педагоги его времени и педагоги, жившие в последующие годы, наши современники не перестают черпать из богатого наследия К.Д. Ушинского много ценного для педагогической теории и практики. Притягательность и сила «школы» К.Д. Ушинского в постановке и правильном решении вопросов о взаимосвязи эмпирического и теоретического. Уже в самом начале педагогической деятельности в статье «О пользе педагогической литературы» он говорит о необходимости превратить педагогику эмпирических правил в научную систему, используя все имеющиеся знания. Педагога, не знающего физиологию и

психологию ребенка, он сравнивал с незадачливым врачом, который бы изучил одну терапию и лечил бы по ее рецептам, не зная ни патологии, ни анатомии, ни физиологии.

Определяя принцип взаимосвязи методики работы учителя и особенностей познания ребенка, К.Д. Ушинский пишет, что приемы, которыми пользуется учитель, должны отражать особенности мышления, познания ребенка, что они должны быть психологически обоснованы. Исходя из положения, что всякое проявление сознания происходит путем сравнения и различения, пишет о сравнении как единственной мыслительной операции и считает сравнение единственным дидактическим приемом, отражающим психологию мышления. Правда, в работах К.Д. Ушинского рассматриваются вопросы индукции и дедукции, однако ученый понимает их как логические приемы, которыми пользуется человек в процессе познания.

В современной психологии мыслительный процесс рассматривается более детально, наряду со сравнением указываются такие операции, как анализ, синтез, индукция, дедукция, абстракция, обобщение и др.

У К.Д. Ушинского нет работы, которая была бы полностью посвящена сравнению, нет даже главы, которая разрешала бы только этот вопрос, но нет работы дидактического характера, работы, посвященной вопросам мышления, где бы он не касался сравнения. Применение сравнения с целью развития познавательных способностей учащихся реализуется в учебниках «Родное слово», «Детский мир» и в методических к ним рекомендациях. В результате этого осуществляется передача и усвоение знаний, развитие на этой основе мысли и чувства ребенка. Усвоение знаний и мысли должно проходить как единый процесс, ибо «ум есть ни что иное, как хорошо организованная система знаний» [2]. К.Д. Ушинский подчеркивает, что сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления, и что человек все в этом мире узнает не иначе, как путем сравнения. Таким образом, он обосновывает дидактический вывод: «Такое основное положение сравнения во всем процессе человеческого понимания указывает уже на то, что в дидактике сравнение должно быть основным приемом» [3].

В психологической части «Человек как предмет воспитания» К.Д. Ушинский уделяет большое внимание разбору психологической основы этого дидактического приема.

Сравнение лежит в основе всякого психологического процесса. Различение и сравнение мы видим, прежде всего, в основе ощущения. Во всяком ощущении нашем мы что-нибудь да различаем: тьму от света, холод от тепла, тишину, от звука, один звук от другого, красное от зеленого, твердое от мягкого» [4]. Действия предметов мы можем понять потому, что они движутся по-разному.

Но этого мало. Сравнение и различение являются сущностью процесса сознания. «Сознавать – значит сличать, различать и сравнивать» – говорит он [5]. И для того, чтобы доказать, что тот или другой процесс

входит в акт сознания, К.Д.Ушинский использует сравнение в качестве критерия. Доказывая, что рассудок и сознание одно и то же, он показывает, что в основе рассудка лежит основное средство сознания – сличение и различение.

Предметом нашего рассмотрения не является понимание К.Д. Ушинским сознания, рассудка, ощущений, их взаимосвязи. Важно то, что он понимает мыслительную деятельность, как способность различать и сравнивать. В результате сравнения возникают понятия, представления, суждения. Ученый пишет, что понятие есть тоже не более, как плод, сравнения многих представлений. В суждении соединяются общие признаки всякого рода и особенные отдельного вида. К.Д. Ушинский всякий рассудочный процесс представляет таким образом:

«...1) Сознаем разом несколько ощущений, понятий, представлений, суждений и т.д.;

2) сознаем их сходство;

3) сознаем их различие;

4) сознаем их отношения в этих сходствах и различиях и

5) соединим в один вывод, не уничтожая различие» [6].

Во всех высказываниях К.Д. Ушинский наряду со сравнением говорится о различии. Сопоставляя разные высказывания, можно предположить, что в его понимании различие не только результат сравнения, но и предшествует ему. И, хотя К.Д. Ушинский кроме сравнения не называет другие операции, они незримо присутствуют в раскрытии умственной деятельности. Так различие понимается не как нахождение различий между предметами, а как вычленение предмета, как процесс анализа. Очевидно, дело не в том, сколько назвать операций, а в том насколько полно их содержание охватывает мыслительный процесс.

Кроме того, К.Д. Ушинский рассматривает различные ассоциации: ассоциации по сходству, ассоциации по противопоставлению и др. Им он уделяет большое значение. Чтобы была ясна картина нищеты, необходимо рядом с ней нарисовать картину роскоши. «Два следа», вызывающие в душе один другой, усваиваются лучше.

Таким образом, прежде чем перейти к изложению методики обучения, к изложению теории дидактики, К.Д. Ушинский раскрывает закономерности психологии и логики. Прежде чем говорить о том, как развивать мысль, показывает, что она из себя представляет. И для всей последующей, и современной педагогики, такое решение имеет важнейшее значение.

В этом состоит первый урок, заданный нам К.Д. Ушинским.

Следующие уроки заключены в том, что для реализации задачи – развивать мышление и духовность учащихся следует разработать соответствующую методику обучения и создать соответствующие учебники. И он пишет «Родное слово» и «Детский мир», показывая тем самым, что эти задачи необходимо решать с самого начала, работая с самыми младшими учащимися. Чтобы учитель знал, как, работая с этими учеб-

никами, развивать мышление и духовный мир ребенка, он к каждому из них создает учебное пособие. В пособиях к учебникам дается подробнейшая методика обучения учащихся.

Основная задача, которую ставит К.Д. Ушинский, – познакомить детей с миром окружающих предметов и явлений и на этой основе развить их мышление. И уже в самом начале он вводит ребенка в этот мир. Предметы, явления в основном на всех годах остаются теми же, но все расширяются сведения о них, все более углубляется ученик в их понимании, переходит от внешних случайных признаков к более сложным. В связи с этим изменяются формы и задачи сравнения, ведется работа над освоением сравнения, чтобы в дальнейшем оно стало методом работы учащихся. Впервые задание на сравнение дается во второй книге «Родного слова». К тому времени учащиеся уже знакомы с предметами и их признаками. Но сравнение имеет большое значение в работе учителя и на первом году обучения в определении видовых и родовых понятий, в работе по различению предметов, с которыми будет вестись работа в дальнейшем.

В разделе методического пособия, посвященном логике, К.Д. Ушинский показывает, что детей нужно подготовить к умению проводить сравнение. Этому служит осознание видовых и родовых понятий, связи между ними. Этому служит осознание учеником качеств предметов. В отделе «Образцы упражнений» детей знакомят с тем, что предметы имеют разные качества. Они имеют цвет, форму, плотность, тяжесть, вкус и т.д. Постепенно учащимся предлагается сравнить простые предметы.

Отдел логики систематизирует и дает возможность осмыслить всю ту работу, которая проводилась учителем с учениками практически. Начинается отдел с определения сравнения как процесса, в результате которого устанавливается сходство или различие между предметами. Дается представление о сходстве и различии и указывается, что в их основе лежит признак предмета. Называются различные признаки, по которым можно вести сличение или различение предметов. Выясняется, что все предметы имеют какое-нибудь сходство или различие. Указывается на роль сравнения в определении рода и вида. А также указывается, что есть свойства видовые и родовые. При сравнении нужно об этом помнить. Эти знания о сравнении дети приобретают, осмысливая, выполняемую ими практическую работу. Обучению сравнению нужно учить при изучении нового учебного материала. Как о необходимом условии К.Д. Ушинский говорит о необходимости наглядного восприятия сравниваемых предметов.

В результате сравнения, руководимого вопросами учителя, они должны научиться проводить сравнение самостоятельно. К.Д. Ушинский показывает, что самостоятельной работе, должно предшествовать специальное обучение логике выделения видовых и родовых признаков предметов и явлений, осмысление детьми сущности сравнения. Это по-

ложение, кажущееся на первый вид простым, на самом деле очень важно для практики обучения. Нам много раз при посещении уроков приходилось наблюдать, как учащиеся при сравнении предметов и объектов указывают сходство и различие несопоставимых признаков. Или, как учитель предлагает учащимся сравнить объекты, не объяснив в чем суть сравнения.

Особое значение имеет положение, что формирование умственной деятельности и умственных операций требует специальной технологии, и учитель должен ею обладать и реализовать на практике. Чтобы сравнить технологию формирования умственной операции на примере сравнения с появившимися впоследствии методиками проведения сравнения, напомним систему и последовательность операций, предлагаемых К.Д. Ушинским. Вначале осуществляется различение предметов, после этого выделение признаков, затем выполняется сравнение под руководством учителя и осмысление способа сравнения, обобщение и систематизация знаний учащимися о проведении сравнения, о его сущности. При этом все более усложняется самостоятельная работа учащихся по проведению сравнения.

В пятидесятые годы XX столетия при исследовании умственных операций, внимание ученых вновь было обращено на сравнение, был выполнен ряд диссертационных исследований по педагогике и психологии, посвященных сравнению. Мы также выполняли кандидатскую диссертацию на тему «Роль сравнения в процессе прочного и сознательного усвоения знаний». Изучение разных исследований обнаружило различия в подходах к решению проблемы. Если К.Д. Ушинский и мы в своей работе начинали с анализа содержания и вычленения признаков предмета, а потом в результате анализа опыта сравнения подводили учащихся к умению объяснить проводимую работу, то авторы других исследований начинали с сообщения учащимся знаний о сравнении и, опираясь на эти знания, учили проводить сравнение. Значительно позднее в книге «Развивающее обучение» В.В. Давыдов, уделив большое внимание сравнению, так же, как и мы, обосновывает необходимость при проведении сравнения начинать с анализа содержания.

К.Д. Ушинский считал, что с углублением и пониманием предмета усложняется методика работы над сравнением, а также роль и значение сравнения. Анализ «Родного слова» и книги «Детский мир» дает основание сделать вывод, что в них сравнение служит решению следующих дидактических целей:

- различению предметов, качеств, поступков, процессов;
- связи слова и образа;
- конкретизации предметов и явлений;
- выявлению связей, закономерностей;
- на основании известного познание неизвестного;
- развитие мышления, наблюдательности, внимания учащихся;

– воспитанию любви и добра.

Так уже на первом уроке К.Д. Ушинский в методическом руководстве к «Родному слову» предлагает учителю при изучении первого звука познакомить детей еще с 2–3 звуками, чтобы учащиеся могли выбирать нужный звук. А, когда учащиеся станут различать данные звуки в знакомом окружении, дать эти звуки в соседстве с незнакомыми звуками. На сравнении основывается разработанный К.Д. Ушинским метод обучения детей грамоте.

Различение предметов, явлений, поступков в процессе сравнения позволяет учителю выполнить одновременно целый ряд целей. Так, в рассказе «Персики» сравниваются поступки мальчиков. Один съел персик и еще половину, которую уступила ему мама. Другой съел персик, а косточку спрятал, чтобы весной посадить ее в землю. Третий продал свой персик, чтобы за эти деньги потом купить несколько персиков. А четвертый отнес свой персик больному товарищу. Нужно решить, какой из них поступил лучше. В рассказе «Сумка почтальона» сравнивается богатый, нарядный пакет, украшенный княжескими печатями с серым грязным солдатским конвертом, заклеенный хлебом. В результате сравнение позволяет ввести ребенка в окружающий мир и проявить свое отношение к разным его проявлениям.

Один из видов сравнения, которому К.Д. Ушинский уделяет большое место в книге «Родное слово», заключается в сравнении описанного в книге с тем, что дети видят вокруг. Так уже после первого рассказа «В школе» дети сравнивают прочитанное с тем, что они видят в своей школе. Через всю книгу проходит сравнение слова и образа на примере доски, плана класса дома, сенокоса, уборки хлеба. Сравнение прочитанного слова и живой действительности служит развитию речи детей и образному восприятию текста. Наглядный образ обогащается через словесное описание, слово же насыщается конкретным материалом, приобретает большую значимость. Взаимосвязи слова и образа служит сравнение прочитанного с тем предметом или явлением, которое ребенок наблюдал или имеет у себя дома. Так сравнивается изображение собаки изображенной в книге с той, которая есть у ребенка.

Показывая возможности сравнения, К.Д. Ушинский пишет, что сравнение известного предмета с неизвестным позволяет конкретизировать неизвестное, приблизить ребенка к восприятию его образа. Так при описании кукурузы говорится: «Сидят большие желтые шишки, плотно покрытые крупными зернами, похожие на приплюснутые горошины».

В результате сравнения конкретизируются пространственные представления, которые ребенок, а порой и взрослый человек не в силах понять. Первый рассказ в отделе географии так и начинается «Вблизи и вдали». Сравнивается величина, летящего над землей орла с кажущейся его величиной, когда он парит высоко в небе. На целом ряде таких сопоставлений выясняется соотношение между отдаленностью предме-

та и его величиной. Зная отдаленность от земли луны, солнца, планет дети должны представить, как они велики.

В процессе сравнения учащиеся подводятся к пониманию различных связей и отношений между предметами и явлениями, выявлению разного рода закономерностей. В разделе «Из природы» дается некоторое представление о причинно-следственных связях. В процессе сравнения сопоставляются различные условия и различные результаты, что дает возможность сделать те или иные выводы. К.Д. Ушинский высоко ценил способность человека видеть различные отношения между предметами, явлениями, между явлением и сущностью. Он писал: «Ничего не может быть важнее в жизни, как уметь видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен. Если мы вникнем в то, что обыкновенно зовется людьми замечательным и даже великим умом, то увидим что это, главным образом, есть способность видеть предметы в их действительности, всесторонне, со всеми отношениями, в которые они поставлены» [7]. В этом отношении особенную ценность представляет материал раздела «Из природы» К.Д. Ушинский писал, что если сравнение совершать постоянно, то дети легче освоят классификации животного и растительного мира. Любое описание животного, растения он начинал с указания, чем оно похоже на уже известное и чем отличается, что у него особенное, присущее только ему. Сравнение с двумя предметами, одним близким, другим далеким помогает установить различные степени близости, сходство одних, различие других. В маленьком рассказе о собаке проводится сравнение собаки с коровой, лошадью, гиеной. Описание тигра предлагается сравнить с кошкой и лошадью. На фоне лошади яснее видно сходство тигра и кошки. Особенности тигра проступают отчетливее рядом с образом кошки.

В результате сравнение в учебно-познавательном процессе понимается как способ развития самостоятельности, критичности мышления, учит различать добро и зло.

К.Д. Ушинским широко используются произведения народного творчества, на основе которых ребенок путем сравнения знакомится с разными сторонами жизни русского народа, его традициями, историей, географией. В результате через все проходит реализация принципа народности. Значение книг К.Д. Ушинского в обучении, развитии и воспитании ребенка привело к тому, что «Родное слово» переиздавалось в течение полувека 146 раз.

Для нас сейчас так актуальны слова К.Д. Ушинского о том, что школа и воспитание в каждой стране должны соответствовать потребностям и особенностям данного народа. Подражание в деле воспитания одного народа другому выводит на ложную почву и приносит больше вреда, чем пользы.

Также актуальной является идея К.Д. Ушинского о том, что воспитание основано на раннем приучении ребенка не воспринимать без правильного обдумывания ничего, сообщаемого ему другими (словесно или

посредством книг). Необходимость усваивать материал на постоянном сопоставлении и сравнении полученных сведений с тем, что ему удалось ранее испытать, обдумать, выучить, т.е. с собственным опытом.

Список литературы

1. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособие для студ. высших пед. учебных заведений / под ред. З.И. Васильевой. – М.: Академия, 2001. – С. 281.
2. Ушинский К.Д. Собр. соч. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР. – Т. 8. – С. 38.
3. Ушинский К.Д. Собр. соч. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР. – Т. 7. – С. 332.
4. Ушинский К.Д. Собр. соч. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР. – Т. 8. – С. 328.
5. Ушинский К.Д. Собр. соч. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР. – Т. 8. – С. 324.
6. Ушинский К.Д. Собр. соч. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР. – Т. 8. – С. 460.
7. Ушинский К.Д. Собр. соч. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР. – Т. 6. – С. 267.

Принципы формирования интеллектуально-речевых универсальных учебных действий при изучении математики в начальных классах

Рассматриваются принципы формирования интеллектуально-речевых универсальных учебных действий как средство развития осознанности знаний учащихся. Принципы основаны на лингвистическом подходе к строению текста, психолингвистическом подходе к пониманию и созданию текста, на системно-деятельностном подходе к организации образовательного процесса.

Principles of formation of intellectual verbal universal educational actions are considered as facilities for development of student's knowledge perception. Principles are based on linguistic approach to text structure, on psycholinguistic approach to text comprehension and creation, on system-activity approach to educational process organization.

Ключевые слова: Интеллектуально-речевые универсальные учебные действия, математический учебно-научный текст, психолингвистический подход, качества знаний, осознанность, субъект познавательной деятельности, методика преподавания математики, начальная школа, лингвистический подход

Keywords: Intellectual verbal universal educational actions, educational scientific mathematical text, psycholinguistic approach, knowledge quality, awareness, individual of cognitive activity, methodology of mathematics teaching, primary school, linguistic approach

Проблема развития качеств знаний была сформулирована еще во второй половине XX в. И.Я. Лернером [10] и до сих пор не решена окончательно. В 2010 г. вступил в силу новый ФГОС НОО. В нем определены результаты обучения учащихся в начальной школе (предметные, метапредметные, личностные), и в качестве одной из целей обучения выделено «формирование универсальных и предметных способов действий, а также опорной системы знаний, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе» [14, с. 6]. Следовательно, косвенным образом заявлена проблема развития качеств знаний. И если в недавнем прошлом ученые, разрабатывавшие данную проблему, в большей мере опирались на предметные знания, то после введения ФГОС проблема развития качеств знаний распространилась и на метапредметные знания о способах познавательной деятельности и метапознаниях. Сама же трактовка знаний как информации, усвоенной до уровня ее творческого применения [1, с. 45], является связующим звеном между новыми положениями ФГОС НОО с его практико-ориентированными задачами и заданиями повышенного уровня, в которых явно не задан спо-

соб решения, личностной и духовной направленностью, сфокусированностью на воспитании субъекта познавательной деятельности, с одной стороны, и критериями одного из основных качеств знаний – осознанности, с другой стороны. В качестве критерия осознанности В.В. Краевский [7] выделил области, в рамках которых можно обосновать собственную деятельность: предметную, метапредметную и поликультурную (духовно-мировоззренческую) причем какое-либо обоснование может и отсутствовать. Осознанность и рефлексия собственной познавательной деятельности, формированию которой уделяется в рамках ФГОС большое внимание, должна быть подкреплена осознанностью предметных и метапредметных знаний. Сегодня упор делается не на то, чтобы знать и уметь, а чтобы быть способным найти, понять информацию и применить знания. Однако при этом необходимо, чтобы учащиеся обладали достаточным запасом предметных знаний и умений, поскольку часто и в процессе обучения, и в профессиональной деятельности нет времени на поиски информации. Поэтому развитие таких качеств знаний, как осознанность, оперативность, гибкость, глубина, свернутость/развернутость, конкретность/обобщенность продолжает оставаться актуальной проблемой.

Хотя в последней четверти XX в. отдельные методисты [3] рассматривали введение методологических знаний параллельно с предметными как средство развития их качеств, большинство исследований проблемы развития качеств знаний было ориентировано на соответствующую организацию деятельности педагога, при этом учащиеся выступали пассивными участниками образовательного процесса. В современной образовательной парадигме при организации учебного процесса акцент смещен с учителя на ученика, и на первый план выходит диалог между ними, в начальной школе – совместная учебная деятельность учителя и ученика. Цель образования видится в воспитании ученика как субъекта собственной познавательной деятельности, а это значит, что развитие качеств знаний в рамках нового ФГОС НОО происходит изнутри, через формирование у обучающихся способов организации собственной познавательной деятельности. Таким образом, акцент в решении проблемы развития качеств знаний сместился с организации деятельности учителя на организацию собственной деятельности учащихся, умение учиться рассматривается как «существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний» [4, с. 27].

Познавательная деятельность трактуется как деятельность текстовая [2]. Под текстом понимается любая последовательность знаков, обладающая смыслом. Поэтому важным представляется формирование у учащихся интеллектуально-речевых универсальных учебных действий с учебно-научным текстом, способствующих адекватному восприятию и пониманию текста, его реконструкции в разных кодах без потери смысла и существенных связей в нем с целью обнаружения решения постав-

ленной задачи, создания собственного высказывания, отвечающего общим и предметным требованиям.

По мнению Ю.И. Манина, «математика – это специальный вид языковой деятельности» [12, с. 127], «это отрасль лингвистики или филологии, занимающаяся преобразованием конечных цепочек символов некоторого алфавита в другие такие цепочки при помощи конечного числа «грамматических» правил» [11]. Поэтому представляется важным и возможным развитие ИРУУД на математическом предметном материале, представленном как на естественном, так и на символьном языках. Удачная попытка совмещения лингвистики и математики применительно к изучению математики в старших классах была осуществлена Н.Л. Шубиной и Н.Л. Стефановой [16].

Таким образом, при обучении математики новый ФГОС НОО не отменяет цели освоения предметных знаний и умений, обладающих определенным набором качеств, но определяет в качестве одного из средств ее достижения формирование УУД, в том числе и ИРУУД, при условии того, что становление самих УУД происходит на содержании конкретных предметных дисциплин.

При формировании приемов учебно-познавательной деятельности с математическим учебно-познавательным текстом необходимо придерживаться следующих принципов: учет взаимосвязи процессов восприятия, понимание и создание текстов, преемственность, учет возрастных особенностей обучающихся.

Принцип учета взаимосвязи процессов восприятия, понимания и создания текстов

В основе первого, основного из принципов, лежит сходство между психическими механизмами восприятия, понимания и создания текста, а также учет взаимного влияния этих процессов друг на друга. Для реализации названного принципа целесообразно предлагать учащимся учебные задачи, требующие применения методов лингвосмыслового анализа, реконструкции и конструирования текста, предложенные Е.П. Суворовой [9], (психолингвистическая теория восприятия и понимания текста – Л.П. Доблаев, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, М.Р. Львов).

В качестве учебных задач могут быть предложены три типа упражнений: а) на предметном уровне (формирование предметных знаний и умений); б) на текстовом уровне (формирование интеллектуально-речевых универсальных учебных действий); в) на предметно-текстовом уровне (формирование понимания необходимости ИРУУД для лучшего качественного выполнения предметных задач). Важно понимать, что залог успеха в создании грамотных с точки зрения смысла и оформления математических текстов лежит в понимании и осмыслении логики построения уже готовых текстов. Существующие исследования [13, 15], направленные на повышение понимания математических текстов, прежде всего ориентированы на обучение математическому символьному

языку, тогда как общий подход к восприятию математического текста как текста остается за пределами внимания.

Для восприятия, понимания, создания математического текста необходимо владеть системой перевода с естественного языка на математический (символьный) и обратно. Данный принцип отражает единство процессов формирования математических знаний, овладения математическим языком и обучения учебно-научной математической речи. Если вербализация математического текста состоит в «озвучивании» символов (например, текст « $5+9*x=32$ » читают как «пять плюс девять умножить на икс (ха) равно тридцать два»), то можно утверждать с большой степенью вероятности, что решение данной учебной задачи у учащегося вызовет трудности, поскольку суть текста им не осмыслена. Если же вербализация математического текста состоит в отражении его математического смысла (например, текст « $5+9*x=32$ » читают как «сумма пяти и произведения 9 и неизвестного числа равна тридцати двум»), то вероятность качественного решения задачи повышается, потому что в описании частично отражена микротема текста. Если же данный текст читается в сознании учащихся как «уравнение с одним неизвестным, не простейшее», то ход решения становится еще более очевидным. Для корректной вербализации второго и третьего типов необходимо владеть приемами анализа математического учебно-научного текста (МУНТ).

Применяя методы лингвосмыслового анализа и реконструкции текста, необходимо учитывать специфику математического языка, который позволяет один и тот же текст интерпретировать в разных контекстах по-разному и использовать разные коды, знаки для выражения одного и того же математического смысла. Особое внимание должно быть уделено анализу текстов готовых решений примеров, уравнений, задач. Для такого анализа необходимо выделять части текста и их вербализовывать, объяснять то, что было выполнено при переходе от части к части (от строки к строке). Для этого нужно сначала учителю, а потом самим детям задавать себе вопросы: «А что изменилось? А как получилось это изменение? По какому правилу? Почему применили это правило, а не другое? Можно ли было решить иначе?». Подобные вопросы, с одной стороны, направлены на формирование умения самостоятельно понимать практические МУНТ и осознанно выполнять домашнее задание по примеру урока, а с другой – на организацию самопроверки.

Общенаучное понятие модели и сам процесс моделирования имеет несколько общих черт с реконструкцией текста, но последняя не повторяет и не заменяет математическое моделирование. Математическая модель – это понятие, отражающее все значимые логико-математические отношения в объекте; в качестве математической модели может выступать уравнение, числовое равенство, фигура, схема; поэтому краткая запись задачи, таблица – это скорее не модель, а перекодированный текст, в котором отражены большинство логико-математических отношений в тексте, ведущий к созданию модели. Мо-

делью задачи является уравнение, выражение, в котором, например, отражено, что расстояние равно произведению скорости и времени, тогда как в таблице отражение этого отсутствует, в краткой записи иногда сложно показать отношение целого и частей, в перекодированных текстах присутствует вопрос, что к модели не относится, хотя отметим, что графические модели могут рассматриваться как реконструкция текста. В другом случае математическая модель часто замещает реальный объект понятием (например, колесо – окружностью, железная дорога – отрезок) для получения новых знаний о нем. Это также сложно отнести к перекодированию текста. Таким образом, умения реконструировать текст служат основой такого важного для математики умения, как моделирование. Перевод текста в другой код помогает обнаружить в нем логико-математические отношения и создать математическую модель для ответа на вопрос учебной задачи.

Следуя данному принципу, при организации деятельности с МУНТ необходимо решить следующие задачи:

1) формировать у школьников представление о математическом учебно-научном тексте как о феномене, который обладает такими текстовыми признаками, как членимость, смысловая цельность. Это способствует тому, что на эмпирическом уровне дети овладевают текстовыми категориями информативности, связности, цельности, членимости и иерархичности. Освоение названных категорий проявляется в умениях выделять содержательно-концептуальную информацию текста; делить текст на части, устанавливая взаимосвязь между ними; выявлять логико-смысловые и лексико-грамматические средства связи; строить (устно и письменно) собственное высказывание в соответствии с требованиями, предъявляемыми к тексту;

2) познакомить учащихся с такими стилевыми особенностями математической речи, как точность, ясность, сжатость, стандартность, логичность. Овладению учебно-научным стилем речи способствуют лингвосмысловой анализ текста, направленный не только на освоение содержания, но и лексико-грамматических и композиционных особенностей; а также обучение построению высказывания с учетом выявленных особенностей МУНТ;

3) формировать умение определять коммуникативное намерение автора текста и читателя. В математике коммуникативное намерение автора может быть направлено на решение следующих задач:

- дать представление об объекте, понятии, ввести термин, определение понятия;
- предложить правило деятельности;
- расширить математические представления (кругозор);
- продемонстрировать образец, пример;
- представить содержание предметной и познавательной деятельности.

Поэтому определение коммуникативного намерения автора неразрывно связано с определением вида математического текста (по цели).

Согласно теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании действий, для того, чтобы определить вид текста, на первом этапе ученик ищет в тексте ключевые слова, подчеркивает и называет их, на втором находит их и называет устно, на третьем действие происходит в свернутом виде, и учащийся сразу определяет вид текста.

Принцип преемственности

Названный принцип рассматривался Д.Б. Давыдовым, В.А. Сластениным и многими другими психологами и педагогами, которые раскрывали преемственность на содержательном предметном уровне и на уровне связи стадий обучения с этапами психического развития. Понимание преемственности в нашем исследовании опирается на уже известные ее аспекты, раскрываясь на четырех уровнях:

1) преемственность в формировании новых приемов деятельности с МУНТ на основе уже сформированных. Реконструктивные умения формируются после введения аналитических, а продуктивные являются следствием овладения первыми двумя. Более сложные, многомерные реконструкции текста (таблицы, схемы движения, графики) после более простых (схемы, краткие записи); при анализе движение происходит от заголовка к теме, ключевым словам и потом к членению, составлению плана, структуре текстов определенного математического жанра (определения, правила и др.);

2) преемственность в развитии одних качеств знаний (деятельности) через другие (что соответствует структуре качеств знаний И.Я. Лернера).

Основным развиваемым качеством знаний (и деятельности) выступает осознанность, поскольку на ее основе развиваются остальные качества, прежде всего, оперативность, глубина, гибкость и другие. Сама осознанность знаний может быть развита в рамках собственно предмета, их практического применения, на интегративном уровне (математика в других предметах), на межпредметном уровне (если иметь в виду метапредметные знания о способах учебной деятельности), на поликультурном мировоззренческом уровне;

3) преемственность в формировании одних и тех же приемов последовательно на разных видах математического текста.

На начальном этапе обучения целесообразно рассматривать УУД применительно к текстам теоретического характера на естественном языке, а затем применительно к текстам на символическом языке: выражениям, равенствам, уравнениям, задачам, поскольку на начальном этапе еще только происходит постижение общих математических отношений при помощи объектов реального мира с последующим абстрагированием от них и их знаково-символическим выражением. Первые являются более легкими для анализа, реконструкции и воссоздания в силу понятного языка, на котором написаны. Дальнейший ряд изучаемых текстов выстроен с учетом сложности их восприятия и понимания: в выражениях

способ действия явно определен математическими знаками, порядок действий определяется структурой выражения (правилами), в уравнениях для выбора способа решения необходим предварительный анализ, так как действие часто не соответствует знаку в уравнении. Задача является наиболее сложным для понимания текстом, поскольку в нем явным, а часто и неявным образом, хотя и на естественном языке, заданы логико-математические отношения, требующие перевода на символичный язык для дальнейшего решения;

4. преемственность на разных ступенях обучения: уже сформированные в начальных классах приемы работы с МУНТом будут востребованы на дальнейших ступенях образования применительно к более сложным по композиции, большим по объему текстам.

Принцип учета возрастных особенностей

Младший школьный возраст – это сензитивный период для развития таких важнейших компонентов учебной деятельности, как рефлексивность (Г.С. Абрамова), учебная мотивация (М.В. Матюхина, А.Н. Маркова), самостоятельности (Г.И. Цукерман). В последние годы психологические исследования показали, что уже в середине младшего школьного возраста может закладываться *и интерес к способам приобретения знаний*.

До сих пор остаются актуальными поставленные М.Н. Скаткиным [5] вопросы, которые помогают преодолеть трудности, возникающие у школьников, поскольку отражают основные этапы решения учебной задачи (целеполагание – зачем?, выбор способа решения – как?, отбор материала для повторения – рецепация, планирование, прогнозирование действия, проверка действия). Необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся могли самостоятельно задавать эти вопросы себе и видеть в них средство для организации собственной деятельности и достижения решения поставленной задачи. Отметим только, что эти вопросы могут быть перенесены учителем и на интеллектуально-речевые универсальные действия. Учащимся могут быть предложены также следующие вопросы рефлексивного характера: «Каким способом ты решил задачу? Почему ты выбрал этот способ? Что ты сделал, чтобы выбрать этот способ? Что в тексте «подсказывает» на этот способ решения?»

В младшем школьном возрасте *возникают и мотивы самообразования*, но они представлены самой простой формой – интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг (А.К. Маркова). Исследуя математические способности, В.А. Крутецкий [8] указывает, что лишь небольшая часть способных учащихся при решении задачи проводит операции синтеза и анализа текста очень быстро, свернуто, почти незаметно. Остальные, как правило, испытывают трудности с выделением логико-математических отношений между данными, с отделением важной для решения информации от второстепенной, определением лишней или недостающей информации. Мышление младших школьников на первом этапе обучения являет-

ся конкретно-образным, операции синтеза и анализа, сравнения развиты недостаточно. При восприятии текста, особенно на символьном языке, происходит сличение его с теми образами, которые хранятся в памяти, но часто ввиду сложной композиции (пример из старших классов: $(x^2 + y^4 + 3)^2 + (x^4 + y^8 + 1)^2 = 10$) учащиеся не могут найти соответствующий образ, чтобы выбрать рациональный способ решения. Поэтому формирование приемов текстовой деятельности благотворно скажется как на уровне анализа текста учебной задачи, так и на качестве ее решения.

Психологи М.А. Холодная, Л.М. Веккер, Дж. Брунер, О. Пайвио, Дж. Ройс, отмечают, что переработка информации (а значит, и восприятие текста) идет в трех формах: через знак, образ и действие. Поэтому при восприятии текста для поэтапного выполнения всех операций, выделенных Кубряковой Е.С., необходимо подкрепление образом (схемой, таблицей и др.), действием не только при решении задач, но и чтении текстов теоретического характера.

Развитие операций синтеза и анализа, сравнения может быть организовано не только на традиционном материале (ряды фигур, чисел) с заданиями образца «Найди лишнее. Объясни выбор», «Что общего?», но и на материале текстов задач, примеров, уравнений. Данный материал даст возможность развивать такое универсальное учебное действие, как выделение общих и различных признаков с последующей возможной классификацией.

О наличии «сенсорного голода» учащихся пишет Н.М. Конышева [6], свидетельствуя о необходимости перевода сложных задач с заложенными в них связями и закономерностями из внутреннего, умозрительного плана во внешний, материальный. Это же положение можно перенести и на теоретический учебно-научный текст.

Таким образом, хотя учащиеся и испытывают трудности в работе с абстрактными текстами, исключать приемы работы с МУНТом кажется нецелесообразным, поскольку эти приемы являются инструментом развития понятийного мышления и служат промежуточным звеном между конкретными предметами и понятиями.

Самого пристального внимания требуют результаты последних исследований периодов детства, проведенные академиком Д.И. Фельдштейном [17] и показавшие, что в настоящее время происходит ретардация развития, сдвиг границ возрастов периода детства. В исследованиях выявлены такие психологические особенности современных младших школьников, как сложность восприятия (в том числе чтения) текста вследствие привычки к восприятию клиповой информации с экранов телевизоров, Интернета; отсутствие произвольности внимания; рост интеллекта при неумении выстроить операционный и умственный план действий; когнитивная задержка у дошкольников из-за отсутствия игры как ведущего способа деятельности; возрастной кризис, приходящийся теперь на 1–2 классы. Поэтому представляется, с одной стороны, предельно необходимым формирование ИРУУД как средства

использования собственного интеллекта, с другой стороны, очень осторожное введение формального материала, плавный переход к символической составляющей математики, к методологическим знаниям.

Таким образом, учебно-познавательная деятельность учащихся является одним из факторов развития школьников, а овладение ее приемами является одной из целей обучения. Основу учебно-познавательной деятельности составляют приемы текстовой деятельности.

Приемы текстовой деятельности могут формироваться в рамках изучения дисциплины «Математика», поскольку к математическим текстам применимы общие категории текста и общие приемы работы с ним. В то же время предметное содержание математики может быть более качественно освоено при применении приемов, направленных на обучение восприятию, пониманию, реконструированию и созданию математических учебно-научных текстов.

Выделение принципов учебно-познавательной деятельности с МУНТом основаны на лингвистическом подходе к строению текста, психолингвистическом подходе к пониманию и созданию текста, на системно-деятельностном подходе к организации образовательного процесса.

Более эффективное развитие осознанности знаний возможно через становление осознанности собственной учебно-познавательной деятельности, через формирование ИРУУД с МУНТ на основе изложенных выше принципов.

Список литературы

1. Булатова И.С. Качества знаний как сохраняемые модели образования. – Владивосток, 2008.
2. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
3. Зорина Л.Я. Системность – качество знаний. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
4. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
5. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского – М.: Педагогика, 1978. – 20 с.
6. Конышева М.Н. Когда школа научиться учитывать уроки жизни? // Нач. школа. – 2009. – №1. – С. 15–20.
7. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. – М.: Пед-об-во России, 2001. – 35 с.
8. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / под ред. Н.И. Чуприковой. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1998. – 416 с.
9. Купирова Е.А., Суворова Е.П. Лингвосмысловый анализ текста как метод организации познавательной деятельности // РЯШ. – 2010. – № 12. – С. 3–9; Купирова Е.А., Суворова Е.П. Методы работы с учебно-научным текстом: Метод реконструкции текста // РЯШ. – 2011. – № 10. – С. 3–10; Купирова Е.А., Суворова Е.П. Методы работы с учебно-научным текстом: конструирование // РЯШ. – 2011. – № 2. – С. 3–8.

10. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть?. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
11. Манин Ю.И., Аносов Д.Д. Математика, ее границы и перспективы / под ред. В. Арнольда, М. Атьи, П. Лакса, Б. Мадура. – М.: Фазис, 2005. – 624 с.
12. Манин Ю.И. Математика как метафора. – М.: МЦНМО, 2008. – 400 с.
13. Особенности обучения математическому языку младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1981. – 25 с.
14. Демидова М.Ю., Иванов С.В., Карабанова О.А. и др. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – В 2 ч. – Ч.1. – М.: Просвещение, 2009.
15. Сергеева Л.А. Математический язык и понимание математики школьниками: монография. – Псков: Псковский гос. пед. ун-т им. С.М. Кирова, 2008.
16. Стефанова Н.Л., Шубина Н.И. Мысль, ограниченная словом. Математический язык через призму естественного языка: учеб. пособие. – СПб.: Книжный дом, 2011.
17. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестн. практ. психологии образования. – 2010. – № 2. – С. 12–18.

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.6

Т.А. Нечаева

Модель формирования геоэкологической компетентности в процессе обучения студентов по программе среднего профессионального образования «Туризм»

В статье обосновывается необходимость введения учебной дисциплины «Геоэкология и туризм» для формирования геоэкологической компетентности при подготовке специалистов по туризму в образовательных организациях реализующих программы среднего профессионального образования. Рассматривается структурно-функциональная модель формирования геоэкологической компетентности, разработанная на основании проведенных научных исследований.

The article substantiates the necessity to include «Geoecology and tourism» discipline into the educational program that is used for teaching professionals in touristic service. The program is planned to be used within Russians secondary education system. Author outlines structural and functional issues of the educational process.

Ключевые слова: геоэкологическая компетентность, структурно-функциональная модель, учебная дисциплина «Геоэкология и туризм», конкурентоспособность.

Keywords: geoecological competence, structural-functional model, the course «Geoecology and tourism», competitiveness.

Среднее профессиональное образование (далее СПО) рассматривается как одно из приоритетных и занимает значимое место в процессе модернизации системы профессионального образования. Задача приоритетного развития СПО определена в качестве ключевой, так как специалисты среднего звена – это самый большой сегмент производительных сил общества.

Туризм занимает место в группе отраслей, имеющих ярко выраженную ориентацию на использование природных ресурсов. Он представляет собой важный экономический и социальный фактор, масштабы и вероятность дальнейшего изменения которого оказывают серьезное воздействие на окружающую среду в местном и глобальном масштабе. Поэтому в современной экологической ситуации становится актуальным включение в структуру профессиональной компетентности специалиста геоэкологической составляющей, позволяющей своевременно находить верные (с точки зрения минимального риска для здоровья человека и качества окружающей среды) решения, вести природосообразный образ жизни.

В данном контексте от среднего профессионального учебного заведения требуется внедрение новых подходов к обучению, обеспечивающих наряду с его фундаментальностью развитие коммуникативных, творческих и профессиональных компетенций, позволяющих достичь высокого уровня конкурентоспособности.

По мнению ряда исследователей (С.В. Алексеев, В.П. Соломин, И.Ю. Алексашина, Н.Д. Андреева, С.В. Васильев, С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, Т.С. Комиссарова, А.М. Макаровский, Л.В. Моисеева, И.М. Наумова, И.Н. Пономарева и др.), экологическая компетентность может служить системообразующим элементом экологического образования, которое позволяет в полной мере использовать экологические, педагогические и психологические принципы и закономерности формирования экологического сознания в становлении экологической культуры, соответствующие целям устойчивого развития общества.

Современная педагогическая наука исследует содержание, формы и методы экологического образования, как формального, так и неформального. Внимание исследователей направлено на повышение эффективности и оптимизацию учебного процесса (Н.Д. Андреева, И.Д. Зверев, И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, И.Г. Суравегина); поиск оптимального сочетания форм обучения, его содержания на разных этапах экологического образования студентов (А.К. Бродский, В.И. Данильчук, А.В. Миронов, В.М. Назаренко, И.Н. Пономарева, В.В. Сериков, Н.М. Чернова и др.), развивается детское неформальное экологическое просвещение, детская экинетика (Т.С. Комиссарова, А.М. Макаровский, Е.В. Титова, М.К. Фармиева и др.).

Определением содержания, сущности и структуры экологической компетентности занимались и занимаются ряд ученых (С.В. Алексеев, Н.Д. Андреева, С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, Л.В. Панфилова, И.Н. Пономарева, Г.А. Папуткова, Л.Е. Пистунова, О.Г. Роговая, Е.А. Шульпина и др.), благодаря исследованиям которых экологическое образование носит целостный характер, соответствующий современной образовательной парадигме.

Но, несмотря на довольно обширный спектр исследований, проблема формирования экологической компетентности в профессиональной подготовке будущих выпускников средних специальных учебных заведений остается недостаточно разработанной.

Изучение и анализ научной, методической и учебной литературы, концептуальных и нормативных документов, а также результатов диссертационных исследований позволяют говорить о наличии противоречия между потребностью в геоэкологической подготовке специалистов СПО по туризму и отсутствием в Федеральных государственных образовательных стандартах (далее ФГОС) геоэкологических компетенций; потребностью в формировании геоэкологической компетентности студентов и отсутствием учебной программы, включающей содержательный и процессуальный компонент данной компетенции.

Все вышеперечисленное определило необходимость создания структурно-функциональной модели формирования геоэкологической компетентности студентов специальности 100401 Туризм в учреждениях СПО как основополагающей части дидактической системы качественной подготовки специалиста.

На сегодняшний день в мире происходит «образовательный бум», значительно увеличивший потребности общества в профессионально компетентных людях, имеющих фундаментальную подготовку по специальности и готовых к освоению новых знаний, принятию решений в меняющейся ситуации. Дипломированный специалист востребован во всех сферах деятельности. От уровня образования специалиста зависит продвижение по службе, объем и интенсивность занятости, материальная обеспеченность и доход, возможность самореализации и творчества. Такова тенденция развития образования в мире [1].

Рынок труда определяет, что главным становится не количество знаний, что, конечно, важно, а способность решать проблемы, уметь проявлять себя в непредвиденных ситуациях. Следовательно, для конкурентоспособности специалиста необходимы инструментальные знания, практические навыки и прагматическое мышление (рис. 1).

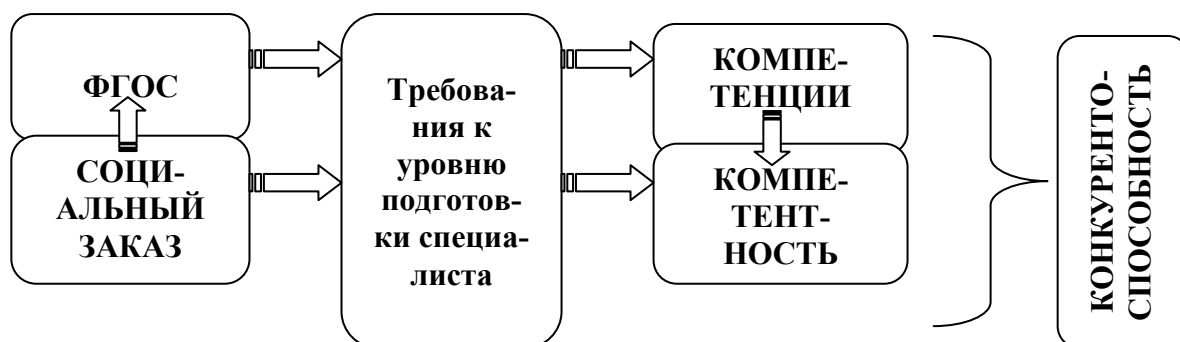


Рис. 1. Формирование конкурентоспособного специалиста

Будущему специалисту по туризму, претендующему на конкурентоспособность, требуется такая общая и профессиональная подготовка, которая даст ему возможность быть востребованным на рынке труда в любой момент. Поэтому подготовка современного специалиста должна ориентироваться на формирование компетентности в сфере профессиональной, в сфере социальной и личностной. Только интеграция профессиональной, социальной и личностной компетенции может обеспечить современному выпускнику профессионального учебного заведения конкурентоспособность на рынке труда [2, с. 83].

Проведенные исследования (анкетирование, интервьюирование, беседы с работодателями – менеджерами турфирм Санкт-Петербурга) позволили сделать вывод о том, что рынок труда в туристической отрасли страдает от нехватки квалифицированных кадров, уровень подготовки специалистов по туризму не соответствует новым требованиям и стандартам.

Следовательно, требуется новый подход к определению профессионального образования: под ним понимается процесс и результат профессионального обучения и воспитания, профессионального становления и развития личности человека. В такой формулировке меняются акценты и приоритеты профессионального образования: на передний план выступает личность человека. Поэтому содержание образования должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирования человека и гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества [1].

Выявленная проблема – отсутствие системного подхода к формированию геоэкологической компетентности и подготовки конкурентоспособного, экологически грамотного специалиста – определила необходимость создания модели формирования геоэкологической компетентности при подготовке по специальности 100401 Туризм в учреждениях СПО как основополагающей части дидактической системы.

В основу модели положена схема организации учебного процесса и создание педагогических условий, направленных на формирование геоэкологической компетентности, являющейся упрощенной версией моделируемого учебного процесса и в определенной степени повторяющей его свойства и структурные элементы. Дидактическая система – это определенная целостная структура процесса обучения, имеющая собственные критерии.

Основополагающим для формулировки цели и задач формирования геоэкологической компетентности является социальный заказ и образовательные стандарты 3-го поколения (ФГОС).

Изменение образовательной парадигмы и новые требования к качеству профессиональной подготовки специалистов по туризму, а также проведенные исследования (анкетирование, беседы, педагогические наблюдения) стали обоснованием введения в учебный план специальности 100401 Туризм дисциплины «Геоэкология и туризм», которая позволяет формировать экологическую грамотность; этику поведения в природе; экологическую культуру как часть общей культуры человека; готовность вести здоровый образ жизни; умение применять географо-экологические знания в профессиональной деятельности; проектировать экологические маршруты, экологизировать гостиничную деятельность, создавать экологически сертифицированный туристский продукт [3].

Дидактический блок модели состоит из теоретико-методологического компонента, педагогического процесса и педагогических условий.

Теоретико-методологический компонент выполняет обосновывающую функцию. Методологической основой модели является совокупность подходов: системный – общенаучная основа моделирования, личностно-ориентированный – практико-ориентированная тактика, компетентностный – практическая реализация и оценка модели, проблемный подход к обучению – фактор повышения его эффективности.

Опираясь на понимание образовательного процесса как личностно развивающего, признавая студента активным субъектом образовательного процесса, мы выделили в качестве теоретической основы модели следующие принципы организации процесса учебно-познавательной деятельности студента: принцип научности – требует от преподавателя, чтобы предлагаемое содержание обучения было основано на положениях, соответствующих фактам, выражало бы состояние современных наук; принцип системности – определяет направленность, логику и последовательность учебного процесса; принцип природосообразности – воспитывает правильное взаимодействие природы и человека; принцип культуросообразности – учет условий, в которых находится человек, а также культуры данного общества; принцип профессиональной направленности – смыслообразующий принцип.

Поэтапный процесс организации учебно-познавательной деятельности отражен в педагогическом процессе – следующих компонентах модели: целевой компонент – мотивационно-целевая деятельность учения; содержательный компонент – основан на реализации идеи гармонизации взаимоотношений в системе «Человечество-Геосфера» и включает шесть взаимосвязанных содержательных блоков, а также подразумевает такую организацию их усвоения студентами, при которой каждый блок предполагает усвоение геоэкологических знаний, способов деятельности в области геоэкологии и туризма, опыта творческой деятельности в решении геоэкологических проблем и опыта эмоционально-ценностного отношения, разработку программы «Геоэкология и туризм»; деятельностный компонент – реализация разработанной программы; результативный компонент – выполняет аналитическую функцию: оценка достижения цели, определение уровня показателей успешности учебно-познавательной деятельности, выявление появившихся затруднений, выработка корректирующих (регулирующих) воздействий и их реализация. Критерий успешности учебно-познавательной деятельности определяется рядом показателей: познавательная мотивация, самостоятельность, познавательная активность, успеваемость.

Неотъемлемым элементом модели являются педагогические условия, соблюдение которых способствует усвоению студентами межпредметного содержания геоэкологического образования: обеспечение развития всех сторон учебной деятельности; тематическая интеграция предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов, имеющая в своей основе ценности гармонизации отношений человечества и геосферы; соблюдение оптимального соотношения между компонентами

содержания образования при доминировании опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения; согласование взаимодействия учителей-предметников.

Результативно-оценочный компонент включает критерии и показатели результативности реализации разработанной структурно-функциональной модели.

Разработанная модель послужила методическим основанием формирующего эксперимента, проводимого у студентов II курса на специальности 100401 Туризм Санкт-Петербургского государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Петровский колледж». Эффективность модели проверялась на основании представленных в ней критериев путем сравнения результатов, полученных в контрольной (не вносились изменения в существующую систему преподавания) и экспериментальной группах.



Рис. 2. Схема межпредметной связи учебной дисциплины «Геоэкология и туризм» с профессиональными дисциплинами и модулями ФГОС по специальности 100401 Туризм

Результаты эксперимента показали, что усвоение компонентов осуществлялось взаимосвязано, о чем свидетельствует одновременность повышения качества их усвоения. Статистически значимые различия дал также анализ совокупного уровня усвоения всех компонентов межпредметного содержания геоэкологического образования. Сравнение

результатов обучения в экспериментальной и контрольной группы продемонстрировало достоверность различий между ними.

Учебная дисциплина «Геоэкология и туризм» является одним из предметов профессиональной направленности. Она тесно связана с такими профессиональными дисциплинами и модулями учебного плана по подготовке специалистов по туризму, как «Организация туристской индустрии», «Туристское регионоведение», «Страноведение», «География туризма», «Предоставление туроператорских услуг», «Предоставление услуг по сопровождению туристов» (рис. 2).

Таким образом, структурно-функциональная модель учебной программы отражает логику осуществления будущей профессиональной деятельности студентов специальности 100401 Туризм в учреждении СПО, которая ориентирована на требования работодателей, учитывает интегрированный характер образовательной деятельности, нацелена на формирование геоэкологической компетентности будущих специалистов по туризму.

Список литературы

1. Ангеловский А.А. Особенности организации процесса формирования конкурентоспособности студентов вуза [Электронный ресурс]. – URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3059
2. Бростюк М.В. Конкурентоспособность как важнейшая жизненная необходимость // Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования: материалы II междунар. науч.-практ. конф., 20–21 нояб. 2012 г. – Пенза: Семей; Шадринск: Социосфера, 2012. – 253 с.
3. Комиссарова Т.С. Системный подход и представления о пространстве при профессиональной подготовке специалистов естественно-научного профиля и туризма // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 1. – С. 7–15.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ

УДК 378.14

Т.Н. Носкова, О.В. Яковлева

Новые подходы к решению воспитательных задач в сетевой среде

В статье рассматривается проблематика воспитательных возможностей сетевой среды, а также их адекватность в контексте информационного поведения современной молодежи. Затронуты два ключевых вопроса: выявление особенностей современной молодежи (информационное поведение, основные риски сетевой среды); подготовка субъекта к взаимодействию с сетевой средой.

The article focuses on the educational opportunities of the network environment. This question is revealed in the context of the information behavior of today's youth. Two key issues are studied: the identification of features of modern youth (information behavior, the main risks of the network environment), and the preparation to the interaction with the network environment.

Ключевые слова: виртуальная среда, медиа, воспитательная задача, профессиональное развитие, информационные и коммуникационные технологии, саморазвитие

Keywords: network environment, media, educational objective, professional development, information and communication technologies, self-development

Виртуализация жизни современного человека приводит к возможности реализации большинства видов деятельности в сетевой среде, например, таких, как работа с информационными ресурсами и получение информационных услуг, индивидуальная и совместная деятельность и диалоговое взаимодействие. Сегодня, в условиях информатизации, все более актуальными становится следующий вопрос: оказывает ли воспитательное влияние на человека сетевая электронная среда? Ведь процесс воспитания – это важная сторона, сопровождающая обучение и развитие личности. Это один из важных вопросов, связанных с электронным дистанционным образованием, а также с информационной образовательной средой в целом. Однако интерес представляет не просто проблематика воспитательных возможностей сетевой среды, а их адекватность в контексте информационного поведения современной молодежи. Именно поэтому можно выделить две основные группы задач сетевой среды: выявление особенностей современной молодежи (информационное поведение, образовательный запрос, основные риски сетевой среды для личностного развития); подготовка субъекта к взаимодействию с сетевой средой (постановка и решение задач развития совре-

менной информационной культуры). Рассмотрим подробнее эти задачи, а также способы их решения.

Каковы особенности современной молодежи? Современная молодежь как основной участник и адресат воспитательных взаимодействий является предметом междисциплинарных научных исследований и дискуссий. В частности, исследования, проведенные Психологическим институтом РАО, Московским психолого-педагогическим университетом, Факультетом психологии МГУ им. М.В.Ломоносова, Институтом психологии РАН показывают психические, психофизиологические, личностные изменения современной молодежи. Как отмечает Д.И. Фельдштейн [4], принципиальным отличием социальной ситуации развития современного ребенка является расширенное информационное и социокультурное пространство, не имеющее структурных и содержательных логических связей. Это пространство построено по принципу гипертекста и гипермедиа, где каждый элемент связан с множеством других. Современная электронная среда обеспечивает самостоятельный, персонифицированный, мобильный доступ к разноформатным информационным и коммуникационным услугам: посещение виртуальных музеев и экспозиций; получение последних новостей посредством RSS-лент или новостных каналов; оплата товаров и услуг в on-line банках; участие в международных встречах; получение образования за рубежом с помощью e-learning (дистанционное обучение); участие в создании статьи, книги, законопроекта, (например, в Вики среде); диалог с представителями власти на базе виртуальных дискуссионных площадок. В то же время, ближайшее «взрослое» окружение молодежи (родители, педагоги) воспринимают мир более линейно.

Кроме того, к психофизиологическим особенностям современных дошкольников относятся: снижение когнитивного развития, недоразвитие произвольности, снижение любознательности и воображения, недоразвитие тонкой моторики, недостаточная социальная компетентность, агрессивность. Для подростков и молодежи характерны следующие особенности: ориентация на потребление, мобилизация (стремление к самовыражению, часто посредством принадлежности к субкультурам), маргинализация (неравный доступ к образовательным услугам), рост индивидуализма, активный поиск смысла жизни, высокий интеллект. Не случайно ученые и публицисты, используя разнообразные обозначения для современной молодежи («homo virtualis», «digital natives», «net generation», «the millenials»), подчеркивают необходимость изменения психолого-педагогических подходов к организации образования, в частности, воспитания [6].

Очевидно, что абсолютно доступное знание сети Интернет активно формирует противоречивый ценностный мир, нравственные установки молодого поколения и нормы поведения. Наряду со свободой слова, наличием устойчивого собственного мнения можно отметить низкую мотивацию к абстрактному знанию, космополитизм (что логически связано с

размыванием культурной и национальной идентичности), неприятие знания, не подкрепленного экономическими достижениями.

Отличительная особенность современной молодежи заключается в динамичности потребностей, интересов, вкусов, а также подверженности моде. Ей присущи такие черты, как полная независимость и автономность, эмоциональная и интеллектуальная открытость, активная вовлеченность в происходящее, свобода в выражении своих взглядов и устойчивых суждений, стремление к независимости, инновациям, креативность. Насыщенные информационные потоки разнообразного характера – реклама, лозунги, афиши, информационные сообщения способствуют восприятию информации как основной ценности современной эпохи. Коммерческая составляющая информационных потоков способствует развитию ориентации на потребление и материальные ценности. Перечисленные особенности подкрепляются разнообразными исследованиями интересов, потребностей молодежи в контексте развития рынка товаров и услуг. Среди молодежи усиливается прагматическая ориентация, наиболее значимыми жизненными ценностями становятся стремление к материальному достатку, жилищно-бытовой комфорт. Создается типовой образ современного молодого человека: самостоятельного, жестокого, преуспевающего и состоятельного. Потребительская культура соотносится со свойственными молодежи стремлениями следовать моде и критическим отношением к миру «взрослых»: успешно сосуществуют такие ценности, как материальное благополучие, карьера, власть, общение, творчество, свобода в принятии решений, стремление к успеху и знаниям, независимость, активность, решительность, инициативность. Современная молодёжь ориентирована в основном на материальные ценности, причем часто способы достижения данных целей оказываются не столь значимы.

Возможности сетевой среды для расширения самостоятельности, конструирования биографии ставят молодежь перед необходимостью самостоятельного выбора жизненных ориентиров и путей их реализации. Молодежь представляет собой развивающийся субъект общественных отношений, поэтому ей свойственна неустойчивость жизненных стратегий и лабильность сознания. Изменчивость взглядов отражает неполноту социального опыта, а также связанные с возрастом объективные ограничения в структуре возможностей молодежи. Возникают противоречия между ожиданиями и способами их реализации, что проявляется в крайностях в сознании и поведении молодежи, максимализме в решении жизненных проблем: с одной стороны, в стремлении любой ценой добиться поставленной цели, с другой – в пассивности и нежелании осуществлять самостоятельные жизненные выборы.

В сетевой среде появляются и развиваются особые формы социальной активности молодежи. Социальная активность выступает как форма создания и продвижения своей коммуникативной идентичности и проявляется через различные формы политической активности (участие

в выборах, членство в общественных объединениях, участие в политических акциях), а также социокультурной активности (принадлежность к неформальным молодежным движениям, субкультурным сообществам, сетевое творчество).

Многим молодым людям труднее общаться в реальной жизни и гораздо проще излагать свои мысли письменно. Кроме того, для современной молодежи характерно «клиповое» мышление, являющееся следствием развития медиа среды: человек начинаем оперировать мозаичными образами, созданными за него средствами массовой коммуникации – телевидением, кино, радио, потоковым видео. Такое мышление формирует соответствующие приемы коммуникации, востребованные в социальных сетях: обмен краткими упрощенными информационными фрагментами, часто в визуальной форме (картинки, видеоролики, анимация). Подобные фрагменты информации легко воспринимаются, не требуют глубокого осмысления. Наиболее популярной реакцией на них является рейтингование и символная характеристика («лайки», «репосты»). Преобладание «клипового» мышления является причиной увлечения комиксами, а также трудностей восприятия молодежью сложных текстов (например, классической литературы).

Все большее внимание уделяется проблеме интернет-зависимости, в том числе игровой [1]. Зависимости такого рода приводят к технострессу, нарушению самоидентификации (происходит отождествление себя с кибер-персонажем), эскапизму. Данная проблема угрожает нервно-психическому здоровью молодежи и носит социальный характер.

Как подготовить субъекта к взаимодействию с сетевой средой?

Анализ современного информационного пространства, а также особенностей молодежи позволяет сделать вывод о том, что молодой человек не может самостоятельно «освоить» это пространство, не испытав множество рисков психологического, физиологического, ценностно-личностного характера. Именно поэтому педагоги в традиционной аудиторной среде взаимодействия должны последовательно и систематично готовить субъекта к взаимодействию с сетевой средой, к решению в ней не только задач обучения, но и воспитания.

Это необходимо делать с учетом рисков и возможных негативных влияний информационных технологий: формирующиеся аддикции (игровые, интернет-зависимости), последствия для здоровья от общения посредством мобильной связи. Важно развитие критичности мышления и восприятия; обучение приемам защиты сознания от манипулирования со стороны СМИ, незнакомых людей; профилактика противоправных действий – хакерства, оскорбления, хулиганства в виртуальной среде. В виртуальной среде, так же, как и в реальной, существуют свои нормы поведения, в том числе и сетевой этикет. Важно формировать грамотное, правильное, адекватное «информационное поведение». Современная информационная культура личности сегодня проявляется не только в эффективной, продуктивной работе с привычными источниками ин-

формации, но и с перенесенными и дополненными, развитыми в Сети, для которых характерны такие черты, как избыточность, полилингвальность, поликультурность, разноформатность, несистематизированность. С информационной культурой связаны медиакультура, медиакомпетенции, развитие социального партнерства [3].

В качестве примеров подготовки, а также сопровождения взаимодействия с сетевой средой можно привести ряд подходов, которые позволяют продуктивно решать воспитательные задачи.

Во-первых, в сетевой среде особую ценность приобретает косвенное влияние на личность ее субъектов – побуждения, стимулирования, столкновения, прояснения позиций. Такого рода приемы часто используют социальные педагоги. Происходит внедрение в альтернативную социальную среду (в данном случае такой средой является сетевая среда). Изнутри подстраиваясь к ней, педагог начинает перестраивать, влиять, незаметно воздействовать на ее субъектов. Этот механизм адекватен сетевой среде и более действенен для современной молодежи. Поэтому роль и значимость таких непрямых методов, тонких взаимодействий, и следует реализовывать. Необходимо не внешнее управление со стороны педагога как непререкаемого носителя ценностей, который знает, как и что надо правильно делать и передает свой опыт. Важно стимулирование действий со стороны развивающейся личности – внутренних, рефлексивных: поиск, постановка задач и их решение для себя, для реализации своих целей. Может быть, и не всегда правильное решение, но свое. Не менее важны действия в сотрудничестве с другими в этом поиске смыслов и ценностей. Нужно последовательно и постепенно, выстраивать дискурс таким образом, чтобы субъект сам сделал выбор, принял правильное (а может вначале и неправильное) решение.

Во-вторых, продуктивным является влияние на субъекта сетевой среды лидеров данной среды (авторов наиболее популярных мнений). К таким влияниям могут быть привлечены авторитетные коммуникаторы (например, социальные партнеры, успешные выпускники, работодатели). Важно работать дифференцированно с фокус-группами, учитывая особенности конкретной аудитории воспитательных взаимодействий. Лидеры мнений первыми воспринимают информацию, реагируют на вызовы сетевой среды, откликаются на них, становятся своеобразными передовыми источниками информации, с помощью которых можно воздействовать на основную аудиторию субъектов электронной среды. Лидеры мнений могут стать не только субъектами самовоспитания, но и субъектами воспитывающих взаимодействий с партнерами, проявляя тем самым стремление к самоактуализации, самореализации. Именно из таких лидеров в дальнейшем могут «вырасти» будущие политики, управленцы, менеджеры.

Здесь могут использоваться такие приемы, как подготовка докладов, сообщений, выступление в роли специалиста. Происходит тренинг в передаче и трансляции своей позиции, отношений, взглядов. Кроме того,

интересно проведение интервью с работающими специалистами, выявление их ценностей, отношений. Осмысление, выработка собственной позиции как материал для последующих сетевых обсуждений. Могут использоваться игровые приемы с распределением ролей: игра-отстаивание своих позиций, деловые игры в аудитории, компьютерные игры (озвучивание роли мультипликационных героев, определение линии поведения, поступков в вымышленных ситуациях). Совокупность этих и других приемов и будет в конечном итоге задавать воспитывающий потенциал среды. Если субъект будет осознавать и принимать важность таких задач для своего профессионального развития, становления, то будет извлекать эти ценности и их усваивать.

В-третьих, актуальны сегодня подходы к решению воспитательных задач, перенесенные из социальных медиа, в частности, социальных сетей. В перспективе, описанные выше формы взаимодействий должны приводить к запуску в сетевой среде процессов самоорганизации, синергии, как в социальных сетях. Этому способствует самореализация субъекта в инфокоммуникациях: он может представить продукты своей творческой информационной деятельности на суд других и получить одобрение, поддержку, критику, отзывы. На основании такой информации происходит осознание и планирование дальнейших действий. Субъект может включиться в социальные сети массовых взаимодействий, в социально полезную деятельность (народные закладки, вики статьи, волонтерство, социальные будильники). Не случайно, например, популярными приемами социальных сетей является расширение спектра друзей, получение откликов, отзывов, комментариев. Можно для решения подобных задач также использовать такие сервисы, как размещение видео, фото, их рейтингование, комментирование, обсуждение. Потенциалом воспитания обладает совместная, распределенная сетевая деятельность (например, проектные технологии, сетевое искусство. Основным смыслом таких воспитательных механизмов заключается в выполняемой деятельности, социальном взаимодействии, переживании общности с другими [2].

В-четвертых, важным является использование подходов, уже хорошо проверенных масс-коммуникационной средой. Наряду с диалоговыми формами, организуемыми воспитательными дискурсами, в корпоративной электронной среде вуза, школы могут функционировать и однонаправленные коммуникационные потоки воспитательного назначения. Эти потоки реализуют воздействия на сознание развивающегося человека через каналы массовых коммуникаций – программы телевидения, электронных СМИ, радио, обращения известных людей. Это своеобразный сетевой аналог обычных воздействий на сознание растущего человека, но с аудиовизуальными приемами, более привлекательными и эффективными. Необходимо помочь субъекту научиться вычленять, извлекать ценности не только из формализованных, специально подготовленных информационных ресурсов, но также и неадаптированных –

СМИ. Принципиально новым является возможность анализа дискурсов, в которых субъекты профессиональной деятельности высказывают свои ценностные позиции, отношения, проявляются специфику. Примерами таких сетевых взаимодействий являются виртуальные конференции, совещания, семинары и прочие события профессиональной деятельности: виртуальный педсовет, сообщества учителей-практиков, сообщества повышения квалификации учителей.

В процессе этих взаимодействий происходит обмен продуктами деятельности преподавателей и студентов (изобразительное, музыкальное, прикладное искусство, спортивные достижения); распространение информации о выставках, концертах, которые можно посетить; приглашение в кружки, студии, секции, в которые можно включиться; виртуальные конкурсы (на лучшее эссе, стихотворение – именно такие конкурсы служат стимулом развития сетевой литературы); демонстрация коллекции корпоративных музеев и проекты по их использованию для решения задач студентами.

Воспитательные влияния также реализуются через ресурсы, отражающие общественную жизнь образовательного учреждения: корпоративное телевидение, интернет-радио, газеты и журналы не только в традиционной, но и в электронной форме. На базе таких ресурсов происходит обсуждение в сетевой среде актуальных проблем, выражение мнений, позиций, отношений. На базе таких ресурсов могут возникать и ресурсы более широкой социальной деятельности, связанные с волонтерством. В перечисленных ресурсах сетевой среды важна не констатация фактов, а обозначение проблем развития, организация совместного поиска, обсуждений, находений примеров, образцов. Важно предъявлять образцы деятельности субъектов, которыми гордится вуз, факультет, кафедра, их обсуждать совместно: студенты, преподаватели, руководство вуза. Тогда появится возможность выявлять ориентиры для дальнейшего развития, предлагать темы исследований, творческих работ, актуальные для заказчиков и работодателей.

Примером может служить опыт школ, которые каждую неделю объединяют в сетевые обсуждения волнующих тем учителей и школьников и организуют их просмотр на классном часе. Также примерами являются вузовское и школьное телевидение, медиа центры, газеты, журналы, которые могут функционировать не только в печатном, но и электронном виде с интернет-дискурсом, выявляющим актуальные темы, разные подходы к их освещению, возможные пути решения проблем. Поэтому такие коммуникации сетевой среды для решения задач воспитания следует специально организовывать. В них целесообразно использовать новые методики взаимодействий. Такие методики в частности, проходят свою апробацию в ходе работы над магистерскими диссертациями кафедры информатизации образования факультета информационных технологий РГПУ им. А.И. Герцена. Например, разработаны методики использования виртуальных экскурсий с целью развития лингвокультурной компе-

тенции у студентов; методики решения образовательных задач в сетевых блогах; методики реализации проектной деятельности в виртуальной среде на базе wiki [5].

В интернет-дискурсах особую роль играют совместные обсуждения, обменные действия, формирование своей позиции, установки, высказывание своего отношения, выражение мнения. В процессе таких коммуникаций будет происходить не только извлечение ценностей из ресурсов, но и их актуализация, осмысление, определение собственной позиции субъекта. В этих обсуждениях должны «высвечиваться» альтернативные подходы, позиции, установки, именно они должны стать предметом обсуждения.

Подводя итоги, можно сказать, что важной задачей образования является развитие качества личности, востребованных рынком труда в условиях динамичных перемен. Для этого субъекту предстоит самому научиться ставить и решать задачи своего развития, самовоспитания – образования, в перспективе в стратегии «через всю жизнь», а не только на этапе активной профессионализации в обучении. Извлечение ценностей из образовательных ресурсов и ресурсов широкой социальной среды, выработка собственного мнения, отношения, ценностных позиций – все это и есть основа самовоспитания. Субъект должен осознавать не только компетенции, которыми ему необходимо овладеть, но профессионально значимые качества личности, востребованные на рынке труда. Ставить перед собой задачи самоизменения и для их решения включаться в разные социальные технологии воспитывающей направленности, осознавая, что они значимые для его становления, развития, самореализации.

Надо понимать, что представленные воспитательные задачи особенно эффективны на высоких этапах социализации, в период профессионализации, когда субъект как носитель нравственных ценностей, общественного самосознания состоялся, принимает цели профессионального становления и развития.

Чтобы решать эти новые задачи воспитания необходимо, чтобы субъект принял их значимость для себя: осознал значение извлечения ценностей из ресурсов сетевой среды как важные и значимые для развития своей конкурентоспособности (мобильности, повышения квалификации, профессионального развития и становления), то есть стал субъектом самовоспитания. Тогда он сможет осознанно и целенаправленно «войти» в жизнь, культуру, профессиональную деятельность; сформулировать свои цели и стратегии саморазвития; осознать передовые позиции; стремиться вступать в конкуренцию, действовать в команде, использовать электронные инструменты для формирования собственной аудитории.

Список литературы

1. Кравченко С.А. Играизация общества: контуры новой постмодернистской парадигмы // *Общественные науки и современность*. – 2002. – № 6. – С. 143–155.
2. Носкова Т.Н., Яковлева О.В. Современный студент в медиа среде: вопросы профессионального развития // *Педагогическое образование в России*. – 2013. – № 2. – С. 134–139.
3. Носкова Т.Н., Яковлева О.В., Куликова С.С. Уровневый подход к становлению информационной культуры современного специалиста // *Непрерывное образование*. – 2013. – Вып. 1(3). – С. 62–67.
4. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // *Педагогика: науч.-теоретич. журн. РАО*. – 2010. – № 7.– С. 3–11.
5. Экспериментальные методики образовательных взаимодействий в виртуальной среде. – Вып. 1. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 138 с.
6. Yakovleva O., Kulikova S. The Virtual Environment Influence on the Socialization of Today's Youth // *ARNP Journal of Science and Technology*. – 2013. – № 4. – Vol. 3.

Состояние процесса понимания читаемого на уровне текста у младших школьников с дислексией

В статье представлены результаты обследования детей младшего школьного возраста с дислексией с целью выявления особенностей понимания читаемых текстов, представлен обобщенный статистический анализ исследуемых параметров сложного речевого сообщения.

The article presents results of a survey of primary school children with dyslexia in order to identify characteristics of an understanding of texts read, presented a generalized statistical analysis of the investigated parameters of complex verbal communication.

Ключевые слова: текст, процесс понимания прочитанного текста, условия понимания текста, процесс чтения, дислексия.

Key words: text, the process of reading comprehension of the text, the terms of an understanding of the text, the reading process, dyslexia.

Понимание речевого сообщения всегда требует сложного аналитико-синтетического процесса с созданием предположений об общем смысле читаемого, часто с пониманием подтекста всего сообщения, оценкой мотивов, скрытых за текстом.

Оценка скрытого, внутреннего смысла, переход от текста к подтексту представляет собой важнейшее условие декодирования смысла сообщения, тем самым относя подтекст к семантической структуре текста. Многие исследователи подчёркивают, что подтекст, являясь вторым значением, по сути своей есть первое, наиболее важное значение [2; 7; 8; 10; 15].

Осмысление текста осуществляется при постепенном переходе от интерпретации значений отдельных слов к смыслу целых высказываний, а далее – к общей идее текста. С целью успешной ориентировки в тексте используются различные опоры: пробелы между словами, знаки препинания, повторяющиеся элементы высказывания или отдельных слов, что позволяет выделить смысловые ядра и перейти к общему смыслу сообщения. Смысловое объединение отдельных предложений, поиск общего смысла текста, переход на более низкие уровни: распознавание звуков, отдельных слов, восприятие смысла отдельных предложений представляет собой процесс понимания, при этом осмысление

сложного сообщения всегда требует взаимосвязи и взаимоконтроля между указанными уровнями [3; 4; 5; 7; 15].

Сложная структура процесса чтения представляет собой единство технической стороны процесса чтения и его понимания (Б.Г. Ананьев, Т.Г. Егоров, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.Н. Русецкая, Л.Ф. Спирова, О.А. Токарева, Л.С. Цветкова и др.).

На понимание читаемого текста значительным образом влияют его языковые параметры: словарный состав текста [2; 7; 8; 11; 12], структура предложений [1; 7; 8; 9; 12; 14], концептуальная насыщенность текста [6; 8; 12], а также мера интереса к читаемому тексту [13], возникающая при чтении и уменьшающая трудность его восприятия.

Процесс чтения, характеризующийся существованием двух уровней – сенсомоторного и семантического, – состоит из нескольких звеньев: звуко-буквенного анализа; удержания получаемой информации; смысловых догадок, возникающих на основе этой информации; сличения, контроля возникающих гипотез с данным материалом. Данный уровень (сенсомоторный) обеспечивает техническую сторону чтения – скорость восприятия и его точность. Семантический уровень, взаимодействуя с сенсомоторным, обеспечивает понимание значений и смысла информации. По мере автоматизации навыка чтения, понимание начинает опережать процесс восприятия, что проявляется в возникновении смысловых догадок, угадываний смысла в пределах отдельных слов, предложений, текста [16].

В исследованиях Т.А. Алтуховой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, М.Н. Русецкой чтение рассматривается как особая знаковая деятельность и как результат сформированности определённых операций: восприятия и различения букв, соотнесения графемы с фонемой, визуального слоговой деления, глобального чтения, синтеза слов в предложении, объединения значений слов в общий смысл фразы, лексико-грамматического прогнозирования, координации между предвосхищением и зрительным восприятием, определения в тексте предложения как законченной единицы, а также навыка использования интонации в соответствии с конечным знаком препинания, ориентировки на эти знаки в процессе чтения.

Проблема специфических нарушений чтения – дислексий – является чрезвычайно актуальной на современном этапе развития логопедии, что обусловлено повышением требований к качеству чтения в начальной школе, увеличением числа детей с нарушением письменной речи, усложнением симптоматики и механизмов дислексии.

Учитывая то, что текст является материалом для наблюдения фактов данного языка, результатом речемыслительной деятельности человека, способом отражения действительности в сознании, а также отмеченной формой акта коммуникации и производением речетворческого процесса (В.Б. Апухтин, О.С. Ахманова, В.П. Белянин, И.Г. Гальперин),

нами было предпринято исследование понимания читаемого на уровне текста.

Исследование семантической стороны чтения, понимания читаемого на уровне текста производилось на материале трёх вариантов текста.

Текст-повествование, характеризующийся особым типом «сверхфразового единства – СФЕ», (И.Р. Гальперин, А.К. Маркова, Г.Я. Солганик и др.), где строфы имеют цепную или последовательную связь между законченными предложениями.

Текст-описание, где имеет место параллельная связь между лексико-грамматическими конструкциями, в силу чего возможно их сопоставление или противопоставление (Г.Я. Солганик и др.).

Особый вид связного речевого высказывания – текст со скрытым смыслом (басня), где отчетливо видна разница внешнего значения и внутреннего смысла (Н.В. Астафьева, О.В. Соболева, В.Д. Шалимова и др.).

Процедура исследования семантической стороны чтения заключалась в самостоятельном прочтении детьми текстов и выполнении предложенных заданий: ответы на вопросы, озаглавливание текста, составление плана, преобразование деформированного текста, чтение текста с незаконченными и пропущенными словами, а также пересказ, как наиболее информативные с точки зрения исследования речевых предпосылок понимания читаемого.

При этом основными параметрами, характеризующими процесс понимания сообщения, выступали: глубина понимания текста, особенности моделирования собственного пересказа, а также особенности прогностических операций при чтении текста.

В экспериментальном исследовании приняли участие 40 учащихся вторых классов с дислексией (ЭГ) и 40 учащихся с нормальным речевым развитием (КГ).

Все дети ЭГ страдали смешанными формами дислексий, при этом соотношение форм у них различное, что и обуславливает особенности понимания читаемого, выявленные в процессе эксперимента. Преобладающей формой дислексии была фонематическая с элементами других форм: оптической (72,5 %), мнестической (17,5 %), семантической формы (10 %).

Исследование понимания читаемого на уровне сложного речевого сообщения, представленного различными вариантами текстов, выявило существенные различия в выполнении заданий детьми обеих групп.

Обобщённый анализ значений статистических параметров ($M_{[X]}$), ($D_{[X]}$), ($\sigma_{[X]}$) на уровне текста–повествования представлен в табл. 1.

Таблица 1

Значения статистических параметров ($M_{[X]}$), ($D_{[X]}$), ($\sigma_{[X]}$)
на уровне текста-повествования в ЭГ и КГ

Тестовые задания	Статистические параметры	ЭГ ₁ ¹	ЭГ ₂ ²	КГ ₁ ¹	КГ ₂ ²
1 задание (деформированный-текст)	$M_{[X]}$	3,73	3,43	4,28	4,23
	$D_{[X]}$	1,35	1,19	0,95	0,92
	$\sigma_{[X]}$	1,16	1,09	0,97	0,96
2 задание (серия картин)	$M_{[X]}$	2,98	3,08	3,9	3,95
	$D_{[X]}$	0,67	0,82	1,29	1,3
	$\sigma_{[X]}$	0,82	0,91	1,14	1,14
3 задание (ответы на вопросы)	$M_{[X]}$	4,55	3,98	4,78	4,65
	$D_{[X]}$	0,75	1,02	0,82	0,88
	$\sigma_{[X]}$	0,86	1,01	0,91	0,94
4 задание (заголовки)	$M_{[X]}$	4,13	3,95	5,03	4,83
	$D_{[X]}$	1,56	1,3	0,62	0,64
	$\sigma_{[X]}$	1,25	1,14	0,79	0,8
5 задание (план)	$M_{[X]}$	2,9	2,9	3,75	3,73
	$D_{[X]}$	1,04	1,29	0,84	0,75
	$\sigma_{[X]}$	1,02	1,14	0,92	0,87
6 задание (пересказ)	$M_{[X]}$	3,35	3,13	4,05	3,9
	$D_{[X]}$	1,03	1,01	0,75	0,84
	$\sigma_{[X]}$	1,01	1	0,86	0,92

Примечания:

¹КГ₁, ЭГ₁ – результаты по тексту-повествованию №1

²КГ₂, ЭГ₂ – результаты по тексту-повествованию №2

На основании данных, представленных в таб. 1, можно заключить, что показатели среднего балла ($M_{[X]}$) по каждому тестовому заданию на уровне текста-повествования у детей экспериментальной и контрольной групп имеют значительные различия. Вместе с тем была выявлена степень трудности выполнения заданий в обеих группах. Так, наивысшие показатели значений математического ожидания ($M_{[X]}$) были обнаружены при исследовании умения отвечать на вопросы в ЭГ ($M_{[ЭГ]}=4,55$) и озаглавливать текст-повествование в КГ ($M_{[КГ]}=5,03$). Наиболее сформированными для обеих групп детей оказались задания, связанные с ответами на вопросы по прочитанным текстам-повествованиям. Однако данные детей ЭГ выявили трудности понимания сложных вопросов, на которые требовались ответы развёрнутыми предложениями (по 6–5 баллов получили в 41,25 % случаев за два текста при максимуме 6 баллов), а также трудность доказать, обосновать свой ответ.

При этом на все вопросы смогли ответить только 10 % детей ЭГ, что, однако, является менее значительным показателем в сравнении со сверстниками из КГ (6 баллов за два текста в 23,75 % случаев).

Дети КГ справились с заданием на озаглавливание текста (в пределах 4–6 баллов), используя для этой цели ключевые слова, связанные со временем года, именем, характером или образом главного героя, названием животных из предложенных текстов.

На материале текстов-повествований наименьшее отклонение от среднего значения ($M_{[X]}$) наблюдалось у детей КГ при исследовании умения озаглавливать текст ($D_{[КГ]}=0,62$; $\sigma_{[КГ]}=0,79$), а в группе детей с дислексией – в процессе составления рассказа по серии сюжетных картин ($D_{[ЭГ]}=0,67$; $\sigma_{[ЭГ]}=0,82$). Максимальная вариативность полученных результатов, была выявлена в процессе исследования умения озаглавливать текст в ЭГ ($D_{[ЭГ]}=1,56$; $\sigma_{[ЭГ]}=1,25$), наибольшее квадратическое отклонение в КГ – при составлении рассказа по серии сюжетных картин ($D_{[КГ]}=1,3$; $\sigma_{[КГ]}=1,14$).

Наименьшее среднее значение ($M_{[X]}$) в обеих группах школьников было выявлено при исследовании умения составлять план прочитанного текста ($M_{[ЭГ]}=2,9$; $M_{[КГ]}=3,73$). Важно, что никто из младших школьников с дислексией не смог составить развернутый план, отражающий суть текста и получить 6 баллов за это задание.

В 7,5% случаев дети ЭГ справились с заданием самостоятельно, без помощи, составив краткий план, соответствующий причинно-следственным и временным характеристикам текста (5 баллов).

Младшие школьники ЭГ, получившие по 3 балла (31,2%) и по 4 балла (22,5%), нарушали точность передачи смысловой структуры текста, выделяя как пункты плана первые слова абзаца, выполняли задание после незначительной помощи. Выполнение данного задания у детей КГ также вызвало затруднения: многие из них составили план текстов-повествований, оценённый 3 баллами (42,5%) и 4 баллами (32,5%).

Достоверность различий выполненных заданий между ЭГ и КГ мы оценили по параметрическому t-критерию Стьюдента (t).

Полученные данные позволяют сделать выводы о достоверности различий на уровне текста (повествования) по каждому заданию. Статистически значимыми являются показатели критерия при $P \leq 0,05$; $P \leq 0,01$; $P \leq 0,001$. Самый низкий критерий (t) выявлен при исследовании умения отвечать на вопросы по тексту 1 (1,14 для $P \leq 0,3$), что не является статистически значимым для выявления различий по данным заданиям в группах испытуемых. Вероятно, выявленные показатели могут быть связаны с простотой задания или, наоборот, со сложностью его выполнения.

Анализ полученных значений t-критерия при $P \leq 0,05$ выявил достоверность показаний при исследовании умения преобразовывать деформированный текст 1 ($t_d=2,29$ для $P \leq 0,05$). При уровне значимости $P \leq 0,01$ достоверность показаний была выявлена при исследовании умения отвечать на вопросы по тексту 2 (3,1 для $P \leq 0,01$), а также при исследовании пересказа текста 1 ($t_d=3,32$ для $P \leq 0,01$). При высшем уровне значи-

мости $P \leq 0,001$ были получены результаты почти по всем заданиям на данном уровне.

Распределение значений статистических параметров ($M_{[X]}$), ($D_{[X]}$), ($\sigma_{[X]}$) при исследовании понимания читаемого текста–описания представлены в табл. 2.

Таблица 2

Значения статистических параметров ($M_{[X]}$), ($D_{[X]}$), ($\sigma_{[X]}$) на уровне текста-описания в ЭГ и КГ

Тестовые задания	Статистические параметры	ЭГ ³	ЭГ ⁴	КГ ³	КГ ⁴
1 задание (деформированный текст)	$M_{[X]}$	3,73	3,2	4,5	4,1
	$D_{[X]}$	1,65	1,06	1	0,84
	$\sigma_{[X]}$	1,28	1,03	1	0,92
2 задание (ответы на вопросы)	$M_{[X]}$	4,45	4,15	4,83	4,73
	$D_{[X]}$	0,55	0,48	0,69	0,7
	$\sigma_{[X]}$	0,74	0,69	0,83	0,84
3 задание (заголовки)	$M_{[X]}$	5,03	3,93	5,25	4,8
	$D_{[X]}$	0,97	0,72	0,64	0,86
	$\sigma_{[X]}$	0,99	0,85	0,8	0,93
4 задание (план)	$M_{[X]}$	2,85	2,78	3,75	3,48
	$D_{[X]}$	1,18	0,47	0,89	0,65
	$\sigma_{[X]}$	1,09	0,69	0,94	0,81
5 задание (пересказ)	$M_{[X]}$	3,18	2,98	3,88	3,73
	$D_{[X]}$	1,29	0,72	0,76	0,75
	$\sigma_{[X]}$	1,14	0,85	0,87	0,87

Примечания:

³КГ₁, ЭГ₁ – результаты по тексту-описанию №1

⁴КГ₂, ЭГ₂ – результаты по тексту-описанию №2

Согласно данным, представленным в таблице 5, показатели математического ожидания ($M_{[X]}$) по каждому тестовому заданию, выполненному на материале текстов-описаний у детей с дислексией значительно ниже, чем в контрольной группе. Однако максимальный показатель значений ($M_{[X]}$), выявленный как в КГ, так и в ЭГ при исследовании умения озаглавливать текст-описание был не выше 5,25 ($M_{[КГ]}=5,25$; $M_{[ЭГ]}=5,03$), что в общем говорит о недостаточно высоких показателях при максимуме 6 баллов. Большинство детей с дислексией (82,5%) получили оценки в пределах 4–6 баллов при исследовании умения озаглавливать текст-описание. Некоторые дети ЭГ допускали ошибки несоответствия содержания текста его названию или придуманный заголовок неточно отражал содержание текста-описания. При этом в 35 % случаев дети КГ за оба текста получили по 6 баллов, а придуманное ими название полностью отражало смысл текста, использовались грамматически правильно по-

строенные конструкции или отдельные ключевые слова, связанные с названием или особенностями животных из предложенных текстов.

Наименьшее среднее значение ($M_{[X]}$) в обследуемых группах было выявлено при исследовании умения составлять план текстов-описаний ($M_{[ЭГ]}=2,78$; $M_{[КГ]}=3,48$). Полученные результаты детей с дислексией, свидетельствуют о выполнении задания в пределах 2–3 баллов (73,75 %), что означает выполнение задания после стимулирующей помощи, а также частичное соответствие составленного плана причинно-следственным и временным характеристикам прочитанного текста.

При этом лишь 1 ученик КГ смог составить план, оценённый 6 баллами, созданный самостоятельно и соответствующий причинно-следственным и временным характеристикам текста. 75% детей КГ справились с заданием на 3–4 балла, что означает использование помощи в процессе работы над планом.

На материале текстов-описаний наименьшее отклонение от среднего значения ($M_{[X]}$) наблюдается у детей КГ (таблица 2) при исследовании умения озаглавливать текст ($D_{[КГ]}=0,64$; $\sigma_{[КГ]}=0,8$), а в группе детей с дислексией – при ответах на вопросы по тексту-описанию ($D_{[ЭГ]}=0,48$; $\sigma_{[ЭГ]}=0,69$). Максимальное распределение полученных результатов было выявлено в процессе исследования умения восстанавливать деформированный текст-описание в обеих группах ($D_{[ЭГ]}=1,65$; $\sigma_{[ЭГ]}=1,28$; $D_{[КГ]}=1$; $\sigma_{[КГ]}=1$).

Вычисленные значения (t) по всем заданиям на материале текстов-описаний подтверждают достоверность различий на уровне текста (описания) по большинству заданий. Значение (t -критерия) при $P \leq 0,3$, полученное в процессе анализа умения озаглавливать текст-описание, не является статистически значимыми и, вероятно, может быть связано с определённой простотой задания.

Анализ значений t -критерия при $P \leq 0,05$ выявил достоверность показаний при исследовании умения отвечать на вопросы по тексту-описанию 1 ($t_d=2,13$ для $P \leq 0,05$). При уровне значимости $P \leq 0,01$ достоверность показаний была выявлена при исследовании умения восстанавливать деформированный текст-описание 1 ($t_d=3,01$ для $P \leq 0,01$), а также при исследовании пересказа текста 1 ($t_d=3,09$ для $P \leq 0,01$). При высшем уровне значимости $P \leq 0,001$ были получены результаты по всем заданиям.

Статистический анализ параметров на уровне прочитанного текста со скрытым смыслом (басни) представлен в табл. 3.

Таблица 3

Значения статистических параметров ($M_{[X]}$), ($D_{[X]}$), ($\sigma_{[X]}$)
на уровне текста со скрытым смыслом в ЭГ и КГ

Тестовые задания	Статистические параметры	ЭГ ⁵	ЭГ ⁶	КГ ⁵	КГ ⁶
1 задание (прогностические операции)	$M_{[X]}$	5,53	5,48	5,78	5,75
	$D_{[X]}$	0,4	0,35	0,22	0,29
	$\sigma_{[X]}$	0,63	0,59	0,47	0,54
2 задание (ответы на вопросы)	$M_{[X]}$	4,15	4,23	4,8	4,83
	$D_{[X]}$	1,43	0,97	0,81	0,84
	$\sigma_{[X]}$	1,19	0,99	0,9	0,92
3 задание (пересказ)	$M_{[X]}$	3,55	3,48	4,13	4,08
	$D_{[X]}$	0,7	0,65	0,51	0,52
	$\sigma_{[X]}$	0,84	0,81	0,71	0,72

Примечание:

⁵КГ⁽¹⁾, ЭГ⁽¹⁾ – результаты по тексту со скрытым смыслом №1

⁶КГ⁽²⁾, ЭГ⁽²⁾ – результаты по тексту со скрытым смыслом №2

Интерпретируя значения, представленные в таблице 3, необходимо отметить, что показатели статистического математического ожидания ($M_{[X]}$) по каждому тестовому заданию, выполненному на материале текстов со скрытым смыслом, у детей ЭГ значительно ниже, чем в контрольной группе сверстников. При этом максимальный показатель значений ($M_{[X]}$), выявленный как в КГ, так и в группе детей с дислексией при исследовании прогностических операций текста со скрытым смыслом был достаточно высок ($M_{[КГ]}=5,78$; $M_{[ЭГ]}=5,53$).

Все ученики сравниваемых групп показали высокие побальные оценки (4–6 баллов в процессе работы над двумя текстами). Причём большинство учеников КГ (92,5%) и ЭГ (93,7%) получили по 5–6 баллов, что свидетельствует о достаточной сформированности прогностических операций на уровне текста со скрытым смыслом. Однако были выявленные характерные особенности смыслового восприятия и выполнения предложенного задания в группах: дети КГ, опираясь на смысловое предвидение, догадку допускали меньше аграмматизмов при чтении, мгновенно осознав цель задания, у некоторых наблюдалось угадывающее чтение; ученики ЭГ переспрашивали логопеда о цели задания, приступив к выполнению, останавливались, перечитывали слова и грамматические конструкции, исправляли свои ошибки, опираясь на ближайший контекст в рамках предложения, смысловая догадка иногда приводила к появлению аграмматизмов. Вероятно, выявленные особенности выполнения данного задания, связаны, с одной стороны, со степенью овладения чтением, а с другой – с особенностью самого уровня читаемого, с различной семантической сложностью языковых единиц (слов, логико-грамматических конструкций, предложений, текста).

Наименьшее значение ($M_{[X]}$) в обследуемых группах было выявлено при исследовании умения пересказывать прочитанный текст басен ($M_{[ЭГ]}=3,48$; $M_{[КГ]}=4,08$).

Так, ни один ученик из обеих групп не смог получить максимальное количество баллов, пересказывая две басни. Сформированность пересказа текста басни в КГ оказалась на уровне 4–5 баллов (4 балла – 47,5 % случаев; 5 баллов – 31,25 % случаев). Дети КГ, опираясь на смысловое предвидение, допускали меньше аграмматизмов при чтении, осознав цель задания, лишь у некоторых наблюдалось угадывающее чтение. Пересказ был выполнен с незначительной помощью, присутствовали главные смысловые звенья, при этом многие семантические ошибки исправлялись самостоятельно в процессе работы; встречались необоснованные повторы слов; при верном описании событий связь между ними иногда была нарушена; в рассказе использовались иногда аграмматичные синтаксические конструкции.

Показатели выполнения пересказа прочитанной басни в группе школьников с дислексией, указывают на недостаточное понимание данного задания детьми. Более 78 % выполнений задания в группе оказались в пределах 3–4 баллов (3 балла – 47,5 %; 4 балла – 31,25 %). Пересказ частично соответствовал тексту; при выполнении задания требовалась активная стимулирующая помощь; при описании событий связь между ними была нарушена; присутствовали не все смысловые звенья; некоторые временные и причинно-следственные отношения не были вскрыты; наблюдалась тенденция к перечислению деталей; в рассказе использовались однообразные синтаксические конструкции, часто аграмматичные.

Разброс результатов по каждому заданию у детей ЭГ существенно выше, чем в КГ (табл. 3). При исследовании понимания текстов басен было выявлено, что наименьшая вариативность наблюдается в обеих группах при исследовании прогностических операций текста со скрытым смыслом ($D_{[КГ]}=0,22$; $\sigma_{[КГ]}=0,47$; $D_{[ЭГ]}=0,4$; $\sigma_{[ЭГ]}=0,63$). Максимальное распределение полученных результатов, было выявлено в процессе исследования умения отвечать на вопросы после прочтения басни в обеих группах ($D_{[ЭГ]}=1,43$; $\sigma_{[ЭГ]}=1,19$; $D_{[КГ]}=0,84$; $\sigma_{[КГ]}=0,92$). Выявленные особенности, вероятно, связаны с уровнем сложности речевых сообщений, так и вопросов на которые отвечали дети после прочтения текстов.

Значения (t) подтверждают достоверность различий на уровне текста со скрытым смыслом (басни) по всем заданиям в группах младших школьников.

Анализ значений t -критерия при $P \leq 0,05$ выявил достоверность показаний при исследовании прогностических операций по тексту со скрытым смыслом 1 ($t_d=2$ для $P \leq 0,05$). При уровне значимости $P \leq 0,01$ достоверность показаний была выявлена при выполнении всех заданий (прогностические операции басни 2 ($t_d=2,18$ для $P \leq 0,01$); ответы на вопросы

($t_d=2,75$; 2,81 для $P \leq 0,01$); умение пересказывать прочитанную басню 1 ($t_d=3,31$ для $P \leq 0,01$). Достоверность показаний при уровне значимости $P \leq 0,001$ была выявлена при исследовании пересказа прочитанного текста со скрытым смыслом 2 ($t_d=3,51$ для $P \leq 0,001$).

Произведённый математико-статистический анализ данных на уровне текста, выявил особенности, а также достоверность сходства и различия в обследуемых выборках младших школьников и позволил сделать следующие выводы.

Показатели математического ожидания (M_{χ_1}) по каждому заданию, выполненному на материале текстов, у детей с дислексией значительно ниже, чем в контрольной группе. То есть, средний балл по каждому заданию у младших школьников КГ выше, чем в группе сверстников с дислексией.

Кроме этого, вариативность результатов по каждому заданию в процессе работы над текстами у школьников с дислексией существенно выше, чем у учеников КГ. Выявленные данные позволяют предположить о лучшей скомплектованности детей КГ (приблизительно равный уровень развития речевых и неречевых функций, необходимых для процесса восприятия и понимания читаемого), о более стабильных результатах, в сравнении с результатами учеников ЭГ, которые характеризуются большим разбросом и, возможно, связаны с видом дислексии.

При этом наиболее вариативные результаты были получены в процессе работы над текстом-повествованием. Результаты с наименьшим рассеиванием, были получены при анализе понимания читаемого текста-описания и текста со скрытым смыслом. Выявленная особенность оказалась свойственной детям обеих групп. Вместе с тем, строфы текста-повествования имеют цепную или последовательную связь между предложениями и в силу этого, возможно, более просты для понимания в отличие от параллельной связи в тексте-описании.

В процессе анализа видов тестовых заданий, выполненных после прочтения текстов, были определены наиболее сформированные умения у детей обеих групп: это ответы на вопросы по прочитанному сложному сообщению и умение озаглавливать прочитанный текст. Наименее сформированными в КГ и ЭГ оказались умения детей составлять план рассказа и пересказывать прочитанный текст, что возможно объяснить недостаточной сформированностью грамматических обобщений, определённым уровнем морфемного анализа и синтеза, который у детей с дислексией часто слабо развит.

Таким образом, качественный анализ результатов свидетельствует о несформированности у детей с дислексией процесса понимания читаемого на уровне текста. Это выражалось в нарушении синтаксиса, которые проявлялись в трудностях формирования семантической структуры фразы, в нарушении грамматических связей слов в предложении, в недостаточности процесса прогнозирования на уровне сложных логико-

грамматических конструкций и предложений, а также в особенностях понимания самого текста при построении плана и пересказе читаемого сложного речевого сообщения. При этом характерным являлись нарушения построения причинно-следственных и временных взаимосвязей в прочитанных текстах, неточности передачи смысловой структуры, особенности использования простых предложений и сложных логико-грамматических конструкций, аграмматизмы. Были выявлены также нарушения некоторых неречевых процессов, связанных с актом чтения и пониманием читаемого.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М., 1976.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. – Т. 2. – М., 1982.– С. 297–346.
3. Залевская А.А., Каминская Э.Е., Медведева И.Л., Рафикова Н.В. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. – Тверь, 1998.
4. Зимняя И.А. К вопросу о восприятии речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1961.
5. Зорькина О.С. О психолингвистическом подходе к изучению текста // Язык и культура. – Новосибирск, 2003. – С. 205–210.
6. Клычникова З.И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1974.
7. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М., 2002. – С. 232–263.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд. МГУ, 1979. – С. 217–226.
9. Миллер Дж. Психолингвисты // Теория речевой деятельности. – М.: Наука, 1969.
10. Мыркин В.Я. Текст, подтекст, контекст // Вопр. языкознания. – 1976. – № 2. – С. 87.
11. Наролина В.И. К проблеме уровней понимания // Вопр. психологии. – 1982. – № 6. – С. 125-127.
12. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / отв. ред. Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1976.
13. Флеш Р. Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976.
14. Хомский Н. Язык и мышление. – М., 1972.
15. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Просвещение – АО Учеб. лит., 1995.
16. Цветкова Л.С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: Юрист, 1997.

Сравнительная характеристика употребления словосочетаний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня

В статье рассматриваются вопросы сравнительной характеристики употребления различных типов словосочетаний детьми старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи в специальных заданиях и в связной речи.

In article questions of the comparative characteristic of the use of various types of word-combinations by children of the senior preschool age with normal speech progress and with the general immaturity speeches in special tasks and in coherent speech are considered.

Ключевые слова: дошкольники, связные высказывания, общее недоразвитие речи, глагольные словосочетания, субстантивные словосочетания.

Keywords: preschool children, coherent statements, the general immaturity speeches, verbal word-combinations, substantive word-combinations.

Одним из аспектов развития грамматического строя речи у детей с ОНР является формирование словосочетаний, составляющих основу структуры предложения и синтагматических связей слов. Словосочетание рассматривается в лингвистике как синтаксическое объединение, которое образуется сочетанием знаменательного слова и форм другого знаменательного слова на основе подчинительной связи [1–3; 13].

Лингвистическая характеристика словосочетания как сложной языковой единицы позволяет считать, что овладение словосочетанием основывается на достаточном уровне сформированности лексического, морфологического, синтаксического компонентов языковой способности.

Известно, что у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) нарушено формирование синтаксического строя речи. Синтаксические нарушения у детей с ОНР носят стойкий характер и проявляются в недостаточном усвоении основных правил построения высказывания, расстройстве синтаксических связей, ограничении типов используемых синтаксических конструкций [5; 6; 7; 9; 11; 14; 15]. В связи с вышеизложенным овладение словосочетанием представляет значительные трудности для детей с системным недоразвитием речи.

Учитывая роль словосочетаний в организации высказываний, можно предположить, что усвоение закономерностей морфолого-синтаксических связей в словосочетании приведет к овладению различными моделями предложений и правильному построению их в речи де-

тей, к закреплению синтагматических связей, к формированию парадигмы формообразования.

Проблема изучения состояния и развития словосочетаний в речи дошкольников с ОНР является значимой, однако специальных исследований по этой теме не проводилось. В связи с вышеизложенным возникла необходимость проведения нашего исследования, направленного на выявление особенностей формирования словосочетаний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В констатирующем эксперименте принимали участие 50 дошкольников, из них – 30 детей с диагнозом ОНР IV уровня (экспериментальная группа) и 20 детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа). Средний возраст испытуемых составил 6 лет.

Все дошкольники с ОНР IV уровня имели также диагноз «Стертая форма псевдобульбарной дизартрии». Мономорфное нарушение звукопроизношения выявлено у 23,3 % детей, полиморфное нарушение отмечалось в 76,7 % случаев.

Анализ анамнестических данных дошкольников с ОНР IV уровня показал наличие у них различных отклонений в пренатальном, натальном и постнатальном периодах развития.

Патология беременности наблюдалась у 21,6 % матерей (токсикозы беременности, угроза выкидыша, простудные заболевания); патология родов – у 6,7 % матерей (преждевременные роды, стремительные роды, рождение ребенка в асфиксии).

Анамнезы большинства детей содержат сведения о частых простудных заболеваниях. У 35 % детей наблюдалась задержка речевого развития.

У 91,7 % дошкольников в анамнезе никакой наследственной отягощенности не наблюдалось.

90 % детей во время проведения обследования легко вступали в контакт, лишь в 10 % случаев наблюдался речевой негативизм.

Разработанная нами методика исследования словосочетаний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи включала в себя два больших блока: 1 блок - исследование импрессивной речи; 2 блок – исследование экспрессивной речи.

Данное исследование включало следующие разделы:

а) исследование употребления словосочетаний в специальных заданиях: дифференциация категориального значения различных частей речи; дифференциация грамматических значений (рода, падежа, числа и др.) и их выражение в экспрессивной речи; дополнение форм слов к словосочетанию; особенности именного и глагольного словосочетаний; верификация, т.е. определение правильности словосочетаний;

б) исследование употребления различных типов словосочетаний в связной речи.

В результате **исследования импрессивной речи** нами не были выявлены какие либо значимые различия между детьми с нормальным речевым

развитием и детьми с ОНР IV уровня. И в той, и в другой группе дети допускали лишь единичные ошибки, которые преимущественно касались различения сложных предлогов (из-за, из-под, около). Это свидетельствует о том, что у детей с общим недоразвитием речи синтаксические нарушения не затрагивают пассивный словарь что позволяет сделать оптимистический прогноз в отношении перспектив коррекционной работы.

Исследование экспрессивной речи позволило выявить существенные различия в ней у детей двух групп. В то время как у детей контрольной группы синтаксические ошибки носили единичный характер, у детей экспериментальной группы наблюдались многочисленные ошибки. Результаты исследования экспрессивной речи у дошкольников с ОНР IV уровня представлены ниже.

У всех испытуемых с общим недоразвитием речи выявлены нарушения грамматического строя речи. Дети допускали частые и устойчивые ошибки при выполнении всех экспериментальных заданий на исследование словосочетаний, что позволяет говорить о нарушении данного компонента у детей с ОНР.

Наименьшее количество ошибок (у 23,7 % детей) вызвало преобразование единственного числа существительных во множественное число в именительном падеже («сто/лы», «деревя», «колцики» (кольца).

Такой аграмматизм, как отсутствие правильного согласования прилагательных и порядковых числительных с существительными в роде и числе, прослеживается у большинства детей – соответственно в 62 % и 76,6 % случаев.

Количественный анализ, проведённый по отдельным группам словосочетаний (согласование имен прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода в единственном и множественном числе), показал, что наиболее сложными для детей оказались словосочетания имён прилагательных с именами существительными среднего рода в единственном числе. Неправильные ответы здесь составили 81,4 % («*платье красная*» вместо «*платье красное*»). Ошибки в словосочетаниях имён прилагательных с именами существительными во множественном числе составили 56,9 % («*бусы красны*» вместо «*бусы красные*»), в словосочетаниях мужского рода единственного числа – 43,3 % («*шарф красны*» вместо «*шарф красный*»), при этом в словосочетаниях женского рода единственного числа – 9,5 %.

Весьма затрудняются дети в согласовании существительных с количественными числительными («*пять карандашов*»; «*два колесов*» и т. п.). Такой аграмматизм отмечается у 85,9 % детей.

У 66,7 % испытуемых наблюдались ошибки в предложно-падежном управлении («*Лежит в стола*», «*Машина едет на дороге*», «*Чайки летят под водой*»).

Ограниченность лексики, несформированность грамматического строя проявились и в выполнении заданий на словообразование и словоизменение.

Характерны ошибки в употреблении формы родительного падежа существительных во множественном числе, имевшие место у 81,3 % испытуемых («много медведей», «много ведров», «много карандашей» и т.п.).

Много ошибок (в 72,1 % случаев) допускают дети при употреблении приставочных глаголов (вместо «переходит» – «идёт», вместо «въезжает», «выезжает» – «едет», вместо «подлетает» – «летит»).

Одним из проявлений несформированности грамматического строя речи были ошибки, допущенные испытуемыми в употреблении предлогов. Правильно предлог был подобран лишь у 43,2 % испытуемых. Дети не использовали сложных предлогов, но и при употреблении простых допускали их замены или пропуски (например, «Вода была в самом дне», «Молока _ миске нет»).

Количество ошибок в употреблении предложно-падежных конструкций было прямо пропорционально трудностям семантического значения предлога (табл. 1).

Полученные данные свидетельствуют о том, что наиболее сложными в понимании семантического значения для дошкольников ЭГ и КГ являются предлоги *около, перед, за, из-под, из-за, с, из*, выражающие пространственное значение.

Таблица 1

Сравнительные количественные данные употребления предложно-падежных конструкций дошкольниками экспериментальной и контрольной групп

КОНСТРУКЦИИ С ПРЕДЛОГАМИ	КОЛИЧЕСТВО ПРАВИЛЬНО ВЫПОЛНЕННЫХ ЗАДАНИЙ, %	
	ЭГ	КГ
В	83,3	90
НА	94,4	100
ЗА	60	66,6
ПЕРЕД	53,3	63,3
ОКОЛО	41,7	46,7
С	60	63,3
ИЗ	60	73,3
ПОД	63,3	75,6
У	94,4	100
ПО	100	100
ПОСЛЕ	100	100
ИЗ-ПОД	43,3	46,7
ИЗ-ЗА	47,4	50,3

Конструирование предложений из набора слов, количество которых невелико и порядок близок к предполагаемому, вызывало такие же затруднения, как и в тех случаях, когда семантика набранных слов усложнялась и когда для составления предложения требовалось использова-

ние предлогов. Необходимо отметить, что составление предложений из разрозненных слов – чрезвычайно сложное задание для детей с ОНР. Так, из них правильно справились с заданием двое (9,5 %), выполнили его ошибочно – 21 чел. (57,2 %) и не выполнили совсем семеро (33,3 %). Были отмечены случаи простого повторения всех слов набора или лишь некоторых из них вместо составления связного высказывания.

Ошибки, допущенные детьми при конструировании предложений, в основном состояли в отсутствии предлогов, их неправильном употреблении, нарушении грамматических форм слов, неоправданных инверсиях. Встречались и бессмысленные предложения.

Наиболее распространённой ошибкой было неадекватное употребление предлогов. Так, у детей с ОНР отмечались случаи замены предлога *на* на *в* («*Мальчик гуляет в улице*»). Встречались также предложения с опущенными предлогами («*Вишня растёт _ сад*»).

Второй наиболее распространённый тип синтаксических ошибок представлен нарушениями согласования слов («*Мальчик шел по весенний улица*»). Наблюдались нарушения согласования прилагательного с существительным в падеже («*зеленый шаре*»).

В случаях ошибочной дифференциации грамматических форм у детей с ОНР проявлялись как общие возрастные закономерности, характерные и для детей контрольной группы, так и специфические особенности.

К общим закономерностям относятся следующие:

а) тенденция «выравнивания основы», укрепления тождества корня (основы). У детей с ОНР, однако, эта тенденция носит многоаспектный характер: в их речи при словоизменении и словообразовании часто отсутствуют чередования, изменение ударения, формообразовательный и словообразовательный супплетивизм;

б) унификация флексий и других морфем («*левы*» вместо «*львы*», «*ухи*» вместо «*уши*»);

в) замена непродуктивных морфем продуктивными (*много «карандешов»* вместо «*карандашей*»).

Однако проявление этих тенденций усвоения морфологической системы языка у детей с ОНР отмечается в более поздние сроки, чем у детей с нормальным речевым развитием.

К специфическим особенностям в усвоении морфологических закономерностей парадигмы формообразования и словообразования, характерным лишь для детей с ОНР, относятся следующие:

а) преобладание немотивированного (случайного) формообразования и словообразования с неадекватным использованием морфем, существующих в языке;

б) большое количество морфемных парафазий, семантически далёких, не входящих в парадигму морфем данного значения;

в) слабая представленность генерализации (или сверхгенерализации), то есть выявления правил и закономерностей функционирования языковых единиц и их обобщения в процессе продуцирования речи;

г) языковая асимметрия, то есть ярко выраженное отступление от регулярности, единообразия в строении и функционировании языковых знаков.

В результате исследования нами было выявлено, что у детей с ОНР имеются определенные нарушения семантической структуры, нарушения внутреннего программирования связного высказывания. Однако нарушения языкового оформления высказываний у детей с ОНР выражены в значительно большей степени, чем нарушения их семантической структуры. Дошкольники с ОНР недостаточно полно овладевают языковыми средствами для обозначения различного вида смысловых отношений. Им доступны лишь те смысловые отношения, которые обозначают предметные связи, пространственные, временные, причинные отношения, т.е. те, которые характеризуются наиболее конкретными и наглядными связями. Выразить более сложные отношения, содержащие в себе отвлеченное значение, такие как целевые, условные или определительные отношения, детям с ОНР не всегда удается.

При употреблении различных типов словосочетаний в связных высказываниях дошкольники ЭГ практически не испытывают трудностей. Это отмечается при составлении простых свободных словосочетаний с типом синтаксической связи – примыкание, а также при составлении субстантивных и адвербиальных словосочетаний. Однако составление детьми простых свободных словосочетаний с типом синтаксической связи – управление выявило ряд трудностей, которые отразились в пяти группах ошибок:

Первая группа ошибок выражалась в неправильном употреблении формы глагола при правильной форме местоимения или существительного в косвенном падеже («Она кормить (кормила) козлят»).

Вторая группа ошибок выражалась в неправильном употреблении окончания существительного в косвенном падеже при правильном употреблении формы глагола (данная группа ошибок наблюдалась только при управлении глагола существительным Р.п. ед.ч. или мн.ч.). Например: «взял трубочков», «съел козленков».

Третья группа ошибок выражалась в неверном употреблении предложно-падежной конструкции при правильной форме глагола («смотрела на кошка», «залезла в стул» вместо «залезла на стул»).

Четвертая группа ошибок выражалась в пропуске предлога при правильном употреблении форм глагола и существительного («размазала а (по) тарелке»).

Пятая группа ошибок выражалась в неправильном употреблении всего глагольного словосочетания («Журавль подлил окрошку на кувшин» вместо «Журавль налил окрошку в кувшин»).

В ходе анализа результатов исследования словосочетаний у дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня нами было выявлено что:

1) у всех испытуемых с общим недоразвитием речи выявлены нарушения грамматического строя речи, в том числе нарушения на уровне словосочетаний. Для детей типичны частые и устойчивые ошибки при выполнении всех экспериментальных заданий;

2) имеет место нарушение как глагольных, так и именных словосочетаний. При составлении рассказов преимущественно используются глагольные словосочетания, однако при этом отмечается ограниченность валентности глаголов;

3) структурирование словосочетаний нарушено преимущественно на формально-знаковом уровне, однако нарушена и грамматическая семантика. При конструировании словосочетаний затруднен выбор правильной формы слова с учетом всей совокупности грамматических значений, что особенно характерно для словосочетаний с предложно-падежными конструкциями;

4) среди форм словоизменения существительных наиболее затруднено употребление формы родительного падежа множественного числа;

5) морфологические и синтаксические нарушения у детей с ОНР носят стойкий характер и проявляются в недостаточном усвоении основных правил комбинирования слов, построения высказывания, в несформированности синтаксических связей и ограниченности типов используемых синтаксических конструкций.

Подобные отклонения существенно затрудняют процесс речевой коммуникации, отрицательно сказываются на формировании познавательной деятельности, служат серьезным препятствием для овладения ребенком программой детского сада общего типа, а в дальнейшем и программой общеобразовательной школы, и могут привести к нарушению письма и чтения – дисграфии и дислексии.

Учитывая роль словосочетаний в организации высказываний, можно сделать **вывод**, что усвоение закономерностей морфолого-синтаксических связей в словосочетании приведет к овладению различными моделями предложений, правильному построению их в речи детей, к закреплению синтагматических связей, к формированию парадигмы формообразования.

Таким образом, из вышесказанного можно заключить, что формирование словосочетаний у детей с ОНР имеет важное значение для развития грамматического строя речи, особенно для формирования синтаксической структуры предложений. С учетом выявленных особенностей словосочетаний у детей с ОНР нами была разработана дифференцированная методика формирования у них разных типов словосочетаний.

Список литературы

1. Виноградов, В.В. Исследования по русской грамматике: избр. тр. / ред. тома Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1975. – 559 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове.). – М.: Высшая школа, 1986. – 639 с.
3. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. – М.: Агар, 2000. – 416 с.
4. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
5. Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: Высш. школа, 2007. – 320 с.
6. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1985. – 88 с.
7. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1988. – 72 с.
8. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
9. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367с.
10. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников 6–7 лет / сост. С.И. Карпова, В.В. Мамаева. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 181 с.
11. Собонович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. – Киев: Изд-во КГПИ, 1981. – 150 с.
12. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.
13. Сухотин В.П. Проблема словосочетания в совр. русс. яз. // Вопр. синтаксиса современного русского языка. – М., 1950. – С. 127–177.
14. Шаховская С.Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1964. – 19 с.
15. Ярох-Полом, Люцина Формирование грамматического строя речи у детей с моторной алалией. На материале пол. яз.: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996.

Индивидуализация ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья

В статье рассматриваются вопросы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с задачами государственной концепции раннего вмешательства и этапами работы, определяемыми опытно-экспериментальным путем. Подтверждено, что психолого-педагогическое обследование детей раннего возраста с ОВЗ основано на общих принципах диагностического обследования, проводимого психолого-медико-педагогической комиссией. Показано, что ранняя помощь детям, чье развитие существенно отстает от эпикризных сроков, должна быть направлена прежде всего на нормализацию развития ребёнка в соответствии с ходом онтогенеза, что достигается путем индивидуализации. Определено, что подготовка педагога в этом случае должна осуществляться с учетом компетентностного подхода.

In article the questions of the early help to children with limited opportunities of health according to tasks of the state concept of early intervention and the stages of work defined skilled experimentally are considered. It is proved that psychology and pedagogical inspection of children of early age with limited opportunities of health is based on the general principles of the diagnostic examination conducted psycho-medico-pedagogical commission. It is shown that the early help to children, whose development significantly lags behind from the epicrisis of terms, has to be directed first of all on normalization of development of the child according to an ontogenesis course that is reached by an individualization. It is defined that training of the teacher in this case has to be carried out taking into account competence-based approach.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, ранняя психолого-педагогическая помощь, психолого-педагогическая диагностика, индивидуализация, компетентностный подход.

Key words: children with limited opportunities of health, early psychology and pedagogical help, psychology and pedagogical diagnostics, individualization, competence-based approach.

Проблема организации и оказания ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) остается приоритетной с 1990 г. по настоящее время (Целевая комплексная программа на 1990-1995 гг., 1990; приказ Министерства здравоохранения РФ № 108, 1996; Закон об образовании, 2013; проект Концепции поддержки педагогического образования, 2013; ФГОС дошкольного образования, 2013; Профессиональный стандарт педагога, 2013 и др.). Важнейшей задачей организации работы с детьми раннего возраста является построение гибкой, вариативной и индивидуально ориентированной помощи детям с ОВЗ, их семьям; педагогам, работающим с этой категорией детей [3; 5; 8; 18; 19; 20; 23].

Осуществляя раннюю психолого-педагогическую помощь детям с ОВЗ, педагоги-специалисты должны понимать стоящие перед ними задачи, определяемые в соответствии с государственной концепцией «Раннего вмешательства» (ИКП РАО, 1992): раннее выявление особых образовательных потребностей ребенка; сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения и началом целенаправленного обучения и развития ребенка; обязательное включение родителей в процесс обучения; наличие специализированных требований в ФГОС; учет интересов и исходного уровня развития ребенка; дифференцированное, индивидуализированное обучение ребенка; социальное развитие и формирование его социального здоровья; особая организация образовательной среды; формирование инклюзивной культуры у участников образовательного процесса; комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение участников образовательного процесса; продуктивное взаимодействие и др. [10–12; 18; 19].

Представляется, что наиболее успешно эти задачи реализуются посредством последовательного осуществления ряда этапов работы, определенных опытно-экспериментальным путем [5–7]:

Предварительный этап (установление связей с родильными домами, женскими консультациями, детскими поликлиниками, а также с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии).

Организационный этап (выявление детей первого года жизни, имеющих отклонения в развитии; изучение особенностей формирования их психофизических функций; (организация ранней семейной реабилитационной работы).

Содержание индивидуализированной ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на всех этапах включает их выявление, организацию структуры, обеспечивающей комплексный и деятельностный принципы работы с ними, определение построенного в соответствии с полученными данными и научно обоснованного содержания работы, а также семейную реабилитационную помощь.

В соответствии с принятым и внедряемым в РФ стандартом дошкольного образования педагоги обязаны обеспечить условия для ранней диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации детей с ОВЗ [22].

Осуществлению психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ОВЗ неизменно должно предшествовать их диагностическое обследование. Психолого-педагогическое обследование детей раннего возраста с ОВЗ основано *на общих принципах* диагностического обследования, проводимого психолого-медико-педагогической комиссией [2; 21; 23; 24]: междисциплинарного взаимодействия; открытости; конфиденциальности; уважения к личности ребенка и родителей; профессиональной ответственности; информированного согласия.

Основными методами диагностического обследования ребенка являются наблюдение с фиксацией достижений в картах развития и психолого-педагогическое обследование, которое позволяет выявить уровень, особенности и динамику психического развития ребенка, соответствие его психологического паспортному возрасту. Методы диагностики должны подбираться в соответствии с возрастом и возможностями ребёнка. На основании этих данных педагог должен уметь определять эпикризный возраст ребёнка, сроки отставания от него по динамическим функциям, по сферам развития. Оценка развития ребёнка первого года жизни предполагает диагностику развития следующих сфер: сенсорной, эмоциональной, голосовой активности; практического действия; взаимодействия со взрослыми.

В процессе обследования исследуются познавательная, игровая, творческая, коммуникативная деятельность; целенаправленность, работоспособность, готовность к сотрудничеству, обучаемость, внимание, память, способность к решению простых и сложных задач, понимание текстов; самооценка, уровень притязаний, переживания, и т. п. – все то, что позволяет определить индивидуальный психологический возраст ребенка, «зону его ближайшего развития», психологические причины трудностей и нарушений в развитии.

Диагностика развития ребёнка раннего возраста должна осуществляться постоянно, последовательно и планомерно, что определяет требования к готовности педагогов и специалистов. Осуществляя диагностику, педагог должен уметь определять стартовый уровень развития ребёнка, его индивидуальные ресурсы и возможности и, соответственно, начинать работу с учётом имеющихся у ребёнка умений и навыков. При конструировании диагностических программ целесообразно использовать материалы работ Е.А. Архиповой, Л.А. Головниц, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной, О.Л. Лехановой, Ю.А. Разенковой, Н.Д. Шматко [1; 3; 4; 9; 16; 17; 23; 24].

Первичная диагностика позволяет определить стартовые возможности ребёнка, становится основанием для построения индивидуальной программы помощи семье и ребёнку. Срезовые замеры позволяют оценить динамику развития ребёнка, дают возможность скорректировать программу психолого-педагогической помощи. Итоговая же диагностика позволяет оценить эффективность оказания психолого-педагогической помощи и соответствие уровня развития ребёнка нормативным показателям младшего дошкольного возраста. Такая диагностика обязательно должна включать собственно педагогическое обследование, которое направлено на оценку степени готовности ребёнка к обучению по той или иной программе, уровня развития представлений его об окружающей действительности, достижений ребёнка, сформированности у него навыков, выявление пробелов в освоении знаний.

Для ребёнка двух–трех лет оценка развития может включать специальные диагностические ситуации, разработанные Е.А. Стребелевой [21]. Задания разработаны в соответствии с базовыми для отечественной дефектологии положениями о том, что в раннем возрасте ведущей становится предметная деятельность, основным способом усвоения общественного опыта служит совместная деятельность ребенка со взрослым, основанием для коррекционно-педагогического воздействия является психолого-педагогическая диагностика. Осуществляя её в соответствии с этими положениями, педагогу и психологу следует помнить о том, что одним из базовых принципов психолого-педагогической диагностики в раннем возрасте должен быть принцип ориентации на зону ближайшего развития. Соответственно, в качестве основных параметров умственного развития ребенка раннего возраста целесообразно придерживаться рекомендаций Е.А. Стребелевой [21], что предполагает оценку:

- 1) принятия задания: согласие ребенка выполнить предложенное задание независимо от качества выполнения;
- 2) способ выполнения задания: самостоятельное; выполнение с помощью взрослого и выполнение после обучения;
- 3) обучаемость и виды помощи: прямой показ, совместное действие, жестовый показ, подражание, по речевой инструкции;
- 4) заинтересованность ребёнка результатом деятельности: интерес присутствует, интерес отсутствует.

Следует предусматривать и фиксировать реакцию ребёнка на оказываемую помощь и её виды, предлагать задания при постепенном возрастании уровня сложности. В процессе осуществления диагностики могут быть использованы задания на перемещение предметов, соотнесение их по форме, величине и цвету: собери картинку, собери матрёшку, собери пирамидку, найди такой же, дай такой, покажи такой и т. п. В процессе выполнения заданий ребёнок собирает простейшие постройки из конструктора по образцу или по подражанию, распределяет знакомые предметы по группам, выполняет с ними заданные действия и простейшие счётные операции. При оценке результатов обследования учитывается способ выполнения действий: самостоятельно или при помощи взрослого, обучаемость ребёнка, его реакция на помощь, одобрение и замечание, а также умение ребёнка перенести способ действия в иную ситуацию на иные предметы.

Учитывая, что обследование развития ребёнка в раннем возрасте должно быть комплексным, рекомендуется использовать нейропсихологические и логопедические методы (Т.В. Ахутина, Архипова Е.Ф., Ю. Разенкова, Н.В. Серебрякова, Семенович О.Г. Приходько и др.). Методики нейропсихологического и логопедического обследования позволяет специалисту индивидуально оказывать раннюю психолого-педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья.

Диагностическая работа направлена на последовательное решение следующих задач:

1) изучение общего анамнеза в пренатальный, натальный и постнатальный период и выявление факторов риска возникновения нарушений в психическом и психофизическом развитии ребёнка;

2) изучение особенностей психофизического развития и выявление отклонений от эпикризного возраста посредством наблюдения и заполнения карт развития ребёнка;

3) изучение особенностей психофизического развития и выявление отклонений от эпикризного возраста посредством специально организованного диагностического обследования.

Для решения этих задач целесообразно пользоваться материалами, матрица использования которых представлена в таблице.

На основании обследования определяется индивидуальный маршрут развития ребёнка и составляется индивидуальная программа психолого-педагогической помощи семье и ребёнку с ограниченными возможностями здоровья.

Индивидуальная программа ранней психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ОВЗ строится с учетом генезиса, уровня актуального и потенциального развития ребёнка, возрастной сообразности и вариативности, коррекционной направленности психолого-педагогического воздействия, дифференцированности и деятельностной ориентированности обучения и воспитания.

В индивидуальной программе ранней психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ОВЗ должны быть предусмотрены психолого-педагогические условия их развития. Это может быть обеспечено за счёт эмоционального контакта с ребёнком, применения в процессе взаимодействия с ним продуктивных форм взаимодействия, обеспечения социальной ситуации развития и развивающей среды. Также следует предусмотреть комплекс мер, способствующих укреплению и сохранению не только физического и психического, но и социального здоровья ребёнка. Это предполагает чёткое отслеживание хода его развития склонностей, интересов и способностей, компенсаторных возможностей и сохраненных функций организма. Специалистам, осуществляющим реализацию индивидуальной программы ранней психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ОВЗ следует учитывать выделенный в ФГОС дошкольного образования (2013 г.) [22] приоритет задачи становления первичной ценностной ориентации и социализации ребёнка. Согласно ФГОС ДО решение задач развития детей в четырёх образовательных областях (коммуникативно-личностной, познавательно-речевой, художественно-эстетической и области физического развития) должно быть направлено на приобретение опыта в следующих видах деятельности: двигательной, игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, восприятия художественной литературы и фольклора, элементарной трудовой деятельности, конструирования, изобразительной, музыкальной.

Методическое обеспечение индивидуализированной психолого-педагогической диагностики развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья

Решаемые задачи	Методическое обеспечение решения задачи
Изучение общего анамнеза в пренатальный, натальный и постнатальный период и выявление факторов риска возникновения нарушений в психическом и психофизическом развитии ребёнка	Адаптивная методика изучения общего анамнеза в пренатальный, натальный и постнатальный период
	Адаптивная методика изучения анамнеза младенцев «группы риска»
	Таблица оценки факторов риска возникновения нарушений в развитии
Изучение особенностей психофизического развития и выявление отклонений от эпикризного возраста	Характерологические показатели новорожденных и грудных детей
	Нормативы нервно-психического развития детей первого года жизни
	Карта оценки психомоторного развития ребёнка от рождения до 12 месяцев
	Карта оценки моторного развития ребёнка от рождения до 12 месяцев
	Карта оценки довербального развития ребёнка от рождения до 12 месяцев
	Диагностические показатели развития слуховой функции ребенка от рождения до 24 месяцев
	Нормативы развития общих движений от рождения до трёх лет
	Нормативы развития движений рук от рождения до трёх лет
	Нормативы развития зрительной функции от рождения до трёх лет
	Нормативы развития слуховой функции от рождения до трёх лет
	Нормативы развития невербальных средств общения от рождения до трёх лет
	Нормативы развития вербальных средств общения от рождения до трёх лет
	Нормативы развития познавательной сферы от рождения до трёх лет
	Нормативы развития навыков самообслуживания от рождения до трёх лет
Изучение особенностей психофизического развития и выявление отклонений от эпикризного возраста посредством специально организованного диагностического обследования	Методика психолого-педагогического обследования социального, физического, познавательного, речевого развития ребенка третьего года жизни по Е.А. Стребелевой

При организации помощи детям раннего возраста с ОВЗ следует помнить, что все программы ранней помощи должны быть семейно-центрированными, направленными на помощь всей семье, а не только ребенку [19; 20]. Соответственно, основные цели ранней психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ОВЗ в аспекте помощи семье заключаются в следующем:

- оказание квалифицированной поддержки родителям.
- создание мотивации и условий для непосредственного участия родителей в воспитании, развитии и обучении ребенка.
- организация комфортной семейной среды для развития ребенка.
- формирование адекватных продуктивных отношений между участниками образовательного процесса.

Оказание психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ в раннем возрасте, чье развитие существенно отстаёт от эпикризных сроков, должно соответствовать естественному ходу развития ребёнка в онтогенезе и прежде всего решать задачи нормализации его развития в соответствии с ходом нормативного онтогенеза. В каждом конкретном случае программа будет индивидуальна, но общие правила её конструирования будут общими: продвижение к новому навыку и умению, их стимулирование должно осуществляться с опорой на достигнутые ребёнком умения и навыки.

Для обеспечения индивидуализации ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья у педагога должны быть сформированы компетенции, необходимые для обеспечения позитивной социализации и создания социальной ситуации развития детей, что предполагает: готовность педагогов к обеспечению эмоционального благополучия ребёнка, к организации продуктивного взаимодействия ребёнка с окружающими детьми и взрослыми, создание условий для выбора детьми деятельности, партнеров, средств и материалов. Это позволит выстраивать индивидуализированные, вариативные, дифференцированные образовательные маршруты развития ребёнка раннего возраста, обеспечивающие эффективное функционирование системы ранней помощи и продуктивное сотрудничество педагогов с детьми и семьями.

Таким образом, индивидуализация ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья есть процесс, ориентированный на оказание диагностической и коррекционно-развивающей помощи, строящейся с учётом современных нормативно-правовых, научных и организационно-педагогических требований, предъявляемых к процессу обследования, взаимодействия с детьми раннего возраста и оказания консультативной поддержки их семьям и родителям, предусматривающей реализацию компетентного подхода при подготовке и повышении квалификации педагогов. Предлагаемый подход ориентирован и выстроен в соответствии с новыми требованиями к качеству педагогического образования, отражёнными

в новых ФГОС дошкольного образования [22], в проекте «Концепции поддержки развития педагогического образования» [14] (2013), в «Профессиональном стандарте педагога» (2013) [15], в «Программе модернизации педагогического образования» (2014–2017 гг.) [13], «Дорожной карте реализации концепции поддержки развития педагогического образования» (2014–2015) [14].

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. – М., 2006.
2. Архипова Е.Ф. Ранняя диагностика и коррекция проблем развития. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 157 с.
3. Баенская Р.Ф., Разенкова Ю.А., Выродова И.А. Мы: общение и игра взрослого с младенцем: кн. для родителей. – М.: Полиграф сервис, 2002. – 132 с.
4. Денисова О.А., Леханова О.Л. Игры и упражнения для детей раннего возраста (от 0 до 3 лет). – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. – 44 с.
5. Кобрина Л.М. Абилитационная работа с детьми раннего возраста, имеющими нарушения слуха: учеб. пособие. – 2-е изд., доп. – СПб.: Наука – Питер, 2005. – 120 с.
6. Кобрина Л.М. Абилитация как условие успешного психомоторного развития ребенка раннего возраста с нарушением слуха // Психолого-педагогическая и медико-социальная помощь детям с особыми потребностями в раннем возрасте: сб. науч. и метод. материалов науч.-практ. конф. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – С. 29–57.
7. Кобрина Л.М. Особенности диагностической и коррекционной работы с неслышащими детьми в условиях интеграции // Рос. оториноларингология. – 2006. – № 2(21).
8. Кобрина Л.М. Принципы и направления абилитационной работы с детьми раннего возраста с нарушениями слуха / Актуальные проблемы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии : материалы междунар. науч.-практ. конф., 22–24 апр. 2009 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 136–142.
9. Кобрина Л.М. Проблема абилитационной работы с неслышащими детьми раннего возраста: материалы Всерос. конгресса сурдопедагогов. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – С. 276–281.
10. Кобрина Л.М., Денисова О.А. Абилитационная работа с глухими детьми раннего возраста: учеб. – 2-е изд., доп. и испр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – 156 с.
11. Кобрина Л.М., Денисова О.А., Калинина А.В. Раннее сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (опыт и перспективы) // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина: науч. журн. – Т. 3. Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 77–21.
12. Кобрина Л.М., Денисова О.А., Калинина А.В. Характеристика абилитационной работы с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина: науч. журн. – Т. 3. Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 42–52.
13. Программа модернизации педагогического образования (2014–2017 гг.)
14. Проект «Концепции поддержки развития педагогического образования» (2013).
15. Профессиональный стандарт педагога (2013).

16. Разенкова Ю.А. Игры с детьми младенческого возраста. – М.: Школьная пресса, 2000. – 156 с.
17. Разенкова Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития. – М.: Карапуз, 2011. – 143 с.
18. Ранняя психолого-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям: материалы конф. Москва, 18–19 февр. 2003 г. / сост. Ю.А. Разенкова, Е.Б. Айвазян. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 460 с.
19. Специальная семейная педагогика: учеб. пособие / под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М.: ВЛАДОС, 2009. – С. 60–93.
20. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии. – М.: Парадигма, 2010. – 70 с.
21. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: пособие для учителя-дефектолога. – М.: Владос, 2010.-
22. ФГОС дошкольного образования.
23. Фильчикова Л.И., Бернадская М.Э., Парамей О.В. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: метод. пособие. – М.: Полиграф сервис, 2003.
24. Чистович Л.А, Кожевникова Е.В. Разум, чувства и способности младенца: пособие для любопытных родителей. – СПб.: Петербург – XXI век, 1996. – 138 с.

**Особенности знаний детей
с интеллектуальной недостаточностью
о трудовой деятельности**

В статье дается подробный анализ знаний о трудовой деятельности через призму социальной адаптации в обществе. Показана специфика их формирования у лиц с интеллектуальной недостаточностью. Особое внимание уделено знаниям о системных компонентах трудовой деятельности.

The article gives a detailed analysis of knowledge on labor activity through the prism of social adaptation in society. Specifics of their formation in persons with intellectual insufficiency. Special attention is paid to knowledge about the system components of labour activity.

Ключевые слова: предметное, системное, метасистемное знание о трудовой деятельности; трудовой процесс, трудовое оборудование, предмет труда, результат труда.

Keywords: subject, system, metasystemic knowledge of the work; the work process, work equipment, the object of labour, the result of work.

Переосмысление целей специального образования, разработка и реализация нового содержания обучения, интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья являются приоритетными направлениями современной дефектологии.

В связи с этим важной и сложной задачей представляется определение объема и содержания знаний об окружающей действительности. Процесс усвоения знаний должен способствовать не только увеличению объема информации о предметах и явлениях повседневной действительности, но и раскрывать связи и отношения между объектами, способствовать умственному и речевому развитию. И особая роль отводится знаниям о труде как центральному звену знаний о социальной действительности, значимому для социализации личности.

В процессе анализа содержания знаний о труде мы исходили из положения о трех вариантах познавательного подхода к объектам. При познании предмета обыденно, ordinarily знание носит описательный, феноменологический характер. При организации научного познания задается гносеологическая установка на познание «предмета как системы». Тип знания определяется типом представлений о познаваемом объекте окружающего мира:

- предметное (непосредственное простое) знание с его разновидностями (объектным и мереологическим) – отдельный предмет как система;
- системное (сущностное, субстанциональное) знание – отдельный предмет как структурная или функциональная часть видородовой системы;
- метасистемное (конкретное, «реальное») знание – отдельный предмет во всем многообразии его реальных форм и взаимодействий с другими объектами.

Предметное знание с его разновидностями – объектным и мереологическим, характеризуется раскрытием отдельных качественных и количественных показателей познаваемого предмета, исходя из него самого. Предметно-объектный уровень знания, предполагающий количественное перечисление изучаемых объектов, проявится в указании на человека и факте выполнения им труда без выявления его признаков. На предметно-мереологическом уровне знаний, характеризующемся различением качеств объектов, представляющих собой целостные системы, должны быть выявлены существенные характерные особенности трудовой деятельности.

При системном знании предмет рассматривается во взаимосвязи и взаимозависимости от своей видородовой системы. И все качества и свойства познаваемого объекта объясняются опосредованно как типичные проявления свойств его системы. Знания о труде людей данного уровня должны включать все компоненты и связи, характеризующие трудовую деятельность человека.

При метасистемном знании объект познания выступает как полисистемный комплекс, совокупность многосистемной действительности во всем многообразии ее разнопорядковых и многомерных отношений.

В основе построения системы знаний о любом виде труда должна быть системообразующая связь преобразования исходного материала в продукт (результат). Вычленение результата труда делает возможным более детальное раскрытие трудового процесса, отражение существенных связей и зависимостей данного процесса, вскрытие необходимости использования трудового оборудования и инструментов, показ, что именно через продукт труда реализуется основная его функция.

Детям с умеренной умственной отсталостью доступны системы, выделяющие центральную связь понятия о труде – преобразование исходного материала в продукт. Такие системы предполагают изучение двух компонентов – предмет труда и процесс труда, включающий трудовые действия и необходимые инструменты и оборудование.

У учащихся с умеренной умственной отсталостью выявлен незначительный объем и неглубокое содержание знаний о разнообразных видах труда. Так, на все предложенные вопросы было получено в среднем лишь 24 % правильных ответов. Эти ответы включают название профессии и факт трудовой деятельности человека, изображенного на кар-

тинке. По всем видам труда зафиксировано значительное количество ошибочных ответов. Анализ ошибок показывает, что они связаны либо с незнанием названия профессии, либо с незнанием факта трудовой деятельности специалиста. Более 57 % ответов можно отнести либо к отказам, либо к неадекватным ответам. У всех 100 % опрошиваемых детей не выявлено полного глубокого системного знания о существующих профессиях. В целом дети располагают сравнительно небольшим объемом знаний о многообразии существующих профессий. Причем у большинства отсутствуют знания даже о профессиях людей ближайшего окружения. Характер выявленных у учащихся знаний не соответствует даже предметно-объектному уровню, предполагающему количественное перечисление объектов и находятся на уровне «житейских понятий». Причина этого заключается не только в особенностях познавательной деятельности данной категории учащихся, но и в ординарном познании объекта, не формирующем знания об отдельном предмете как системе.

Важным компонентом системных знаний о трудовой деятельности людей являются знания о трудовом процессе. Глубокие обобщенные знания предметно-мереологического уровня предполагают умение вычленить в определенной последовательности трудовые действия, составляющие трудовой процесс и установить взаимозависимость между последовательностью трудовых действий и результатами труда (промежуточным и конечным).

Показателем полноты и осознанности знаний о трудовом процессе является умение воспроизвести все трудовые действия, дать им словесное объяснение и уметь перенести их на новый материал. При выполнении задания на вербальном уровне ни один из школьников с умеренной умственной отсталостью не смог назвать в последовательности все трудовые действия какого-либо трудового процесса.

В практической деятельности менее 10 %, соблюдая последовательность, имитировало все трудовые действия отдельных трудовых процессов (приготовление супа, мытье посуды, стирка белья). Своеобразной ошибкой школьников является замена трудовых действий любыми другими компонентами знаний о труде (результат труда, предмет труда, орудие труда). Сопоставление полученных результатов убедительно доказывает, что большинство детей идентифицируют понятия «трудовые действия» и «предмет труда». Также характерно смешение понятий «трудовые действия» и «орудия труда», «трудовые действия» и «результат труда».

Часто в ответах и практических действиях детей встречается «выпадение» ряда трудовых действий из трудового процесса, или, наоборот, перечисление всех известных трудовых действий, часто не относящихся к конкретному трудовому процессу. Характер выделяемых школьниками трудовых действий свидетельствует об аморфности их знаний.

В целом можно сделать вывод, что дети с умеренной умственной отсталостью располагают недостаточным объемом знаний о трудовых

процессах, имеющиеся же знания не соответствуют не только предметно-мереологическому, но и предметно-объектному уровню познания. Имеющиеся знания можно классифицировать как неполные и неглубокие, так как они не наполнены конкретным содержанием и не дают возможность ребенку раскрыть закономерности описываемого явления.

Еще одним компонентом системы знаний о труде человека являются знания о трудовом оборудовании, предметно-бытовой уровень знаний о котором должен проявляться в простом перечислении предметов, предметно-мереологический – в умении не просто назвать предмет, но и обосновать необходимость его использования, перечислить его качества и свойства. Экспериментальное исследование позволяет констатировать, что практически у всех детей с умеренной умственной отсталостью уровень знаний о данном компоненте трудовой деятельности не соответствует даже предметно-объектному уровню. Дети располагают незначительным объемом знаний о трудовом оборудовании, они не могут даже просто перечислить все необходимые инструменты, не дают им качественную оценку. Содержательная сторона этих знаний также имеет значительные пробелы.

Успех в формировании полных глубоких знаний о труде в современной педагогике связывается не только с содержанием, но и с их структурой и системностью. И центральным понятием системы знаний о труде является преобразование исходного материала (предмет труда) в продукт (результат) труда. И уже из этого центрального понятия выводятся такие компоненты, как процесс труда и трудовое оборудование. Как показывают результаты исследования, большинство детей с умеренной умственной отсталостью имеют весьма приблизительное представление о центральном компоненте знаний о труде. Большинство детей вместо результатов труда указывают на трудовые процессы или действия специалиста, либо дают совершенно неадекватные ответы. Особенно сложно для детей вычленение результата труда, когда он не представлен наглядно. В том случае, когда не происходит наглядного изменения предмета труда, дети испытывают значительные затруднения в вычленении результата труда и указании его значимости. В целом ответы детей о результате труда позволяют охарактеризовать их как аморфные. Особые трудности школьники испытывают при необходимости определения общественной значимости различных видов труда.

Полученные результаты позволили разработать уровни сформированности знаний о труде. Критерием разработанных уровней является полнота знаний обо всех компонентах труда, умение их дифференцировать, выделять существенные признаки, словесная характеристика и рассмотрение объекта как структурный или функциональный элемент целого со знанием законов его структуры и закономерностей соединения частей.

Первый уровень – низкий. Характеризуется единичными представлениями о разнообразных видах труда, отсутствием дифференциации различных его компонентов и неумением устанавливать причинно-следственные связи в характеризуемом объекте. Словесные описания практически отсутствуют и максимально используются жесты и опора на наглядный материал.

Второй уровень – удовлетворительный. Характеризуется недостаточным объемом представлений и понятий о различных компонентах труда. Школьники имеют фрагментарные знания в основном о компонентах труда, имеющих ярко выраженную наглядную форму (орудия труда и единичные трудовые действия). Знания о компонентах труда, не имеющих наглядно зримых признаков (результат труда), практически отсутствуют. При этом дети недостаточно четко устанавливают различия между компонентами труда, не устанавливают причинно-следственные зависимости в описываемом объекте, что свидетельствует о неконкретности, необобщенности и бессистемности знаний.

Третий уровень – средний. Характерна полная и глубокая характеристика компонентов труда, имеющих наглядные признаки, фрагментарная характеристика компонентов труда, требующих обобщения имеющихся знаний. На этом уровне дети дифференцируют различные компоненты труда, т. е. различают сходные компоненты и выделяют в них существенные признаки, но не устанавливают причинно-следственные отношения в предметной ситуации.

Четвертый уровень – высокий. Характерны полные и глубокие, обобщенные ответы обо всех компонентах системы знаний о труде (вид труда, трудовой процесс, орудия и результат труда). Дети устанавливают разнообразные причинно-следственные связи в изучаемом объекте, различают сходные понятия и четко их дифференцируют. На этом уровне дети имеют полные и глубокие, конкретные и обобщенные системные знания.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод, что знания детей соответствуют первому и второму уровню. Школьники не могут дать полную характеристику компонентов труда, не устанавливают между ними причинно-следственные зависимости, затрудняются в обобщении материала:

- имеют недостаточный объем знаний о многообразии существующих видов труда;
- знания о трудовых процессах характеризуются как неполные и неглубокие, бессистемные. Школьники не могут раскрыть закономерности описываемого объекта, вычленить составляющие его трудовые действия и раскрыть их взаимозависимость;
- знания о трудовом оборудовании имеют значительные пробелы в их содержании;
- знания о результатах труда аморфные и находятся на вербальном уровне познания.

На основании проведенного исследования нами разработана программа, обеспечивающая формирование знаний о трудовой деятельности у детей с умеренной умственной отсталостью.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2007.
2. Пряжников Е. Ю., Пряжников Н. С. Профорентация. – М.: Академия, 2011.
3. Толочек В. А. Современная психология труда: учеб. пособие. – СПб: Питер, 2006.
4. Ростомашвили, Л. Н. Технология коррекционно-развивающего обучения детей со сложными нарушениями развития, 2013.
5. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития. – М.: Теревинф, 2007.

К проблеме формирования музыкальных интересов учащихся

Статья посвящена проблеме формирования музыкальных интересов учащихся в современной социокультурной ситуации, где классическая музыка зачастую остается за пределами их внимания. Приводится типология слушателя. Уделено внимание роли семьи как главной направляющей в данной ситуации.

The article is devoted to the problem of students' musical interests in contemporary socio-cultural situation, where classical music, often remained outside their attention. Is the typology of the listener. Attention is paid to the role of the family as the primary guide in this situation.

Ключевые слова: активный интерес, музыкальная педагогика, творческие способности, музыкальное просвещение.

Key words: active interest, music pedagogy, creativity, musical education.

Одна из насущных проблем современного музыкального образования – это поиск новых форм и методов приобщения детей к духовным ценностям высокого искусства. А, как известно, интерес к высокому искусству, в частности к музыке, (как в прочем и к математике, и к литературе) зарождается обычно в раннем детском возрасте. Широко известно, что научить любить и понимать музыку можно только при помощи самой музыки, ибо для немusicalного уха даже самая прекрасная музыка лишена смысла. Поэтому необходимо создавать условия для повышения музыкальной культуры учащихся.

Эти вопросы ещё три–четыре десятилетия назад ставились в науке. Достаточно вспомнить труды Э.Е. Алексеева, П.Ф. Андруковича, Г.Л. Головинского, В.Н. Максимова, Г.Г. Дадамяна, Д.Б. Дондуря, А.Н. Сохора и других [2; 6; 10]. Достаточно изучена категория «музыкальный интерес» в работах Е.Я. Бурлиной, А.Г. Здравомыслова, Д.Л. Яконюка и других авторов. Музыкальный интерес рассматривается как часть эстетической деятельности на уровне сознания индивида. Интерес связывается с деятельностью, осуществляемой под воздействием целого ряда факторов, в единстве с потребностями и способностями, во взаимодействии с которыми и оказывается музыкальный интерес. А.Г. Здравомыслов определяет интерес как осознанную потребность, рассматривая потребность как основной стимул любой деятельности [7, с.164]. Интерес можно рассматривать как объективное явление, как субъективное или как явление, имеющее объективно-субъективную природу.

Заметно усиливается наметившаяся на рубеже 1970-80-х гг. тенденция «изживания» музыки как живого вида искусства во всех трех элементах художественной коммуникации: создании – исполнении – восприятии. Это отмечали С.Ю. Румянцев, Е.Я. Бурлина, Ю.В. Перов и др. [5; 8; 9]. Рассматривая музыкальное воспитание как сложную художественную деятельность, музыкальная наука подчеркивает, что оно осуществляется в различных формах музыкальной деятельности. Одна из таких форм – слушание музыки, которое Б.В. Асафьев считал необходимым использовать для «гимнастики» музыкального чувства и сознательного восприятия музыки. «Музыкальная культура нуждается в слушателе, способном критически разобраться в художественных музыкальных явлениях, а не в пассивном созерцателе» [3, с. 90]. Чрезвычайно важно, чтобы воздействие музыки начиналось как можно раньше. Развиваемая с ранних лет способность чувствовать и понимать музыку, любовь к ней сохраняются затем на всю жизнь, влияя на формирование эстетических чувств и вкусов человека. «То, что упущено в детстве, почти невозможно наверстать в зрелые годы», – предупреждал В.А.Сухомлинский [12].

Наблюдения показывают, что научить детей активно слушать музыку – дело сложное. Задача заключается именно в том, чтобы процесс восприятия был активным, творческим. Стройная система воспитания слушателя продолжает совершенствоваться, о чем свидетельствует опыт многих педагогов и музыкальных деятелей (В. Брайнин, В. Соловьев и др.) Согласно работе крупного немецкого философа и социолога Теодора Адорно слушательскую аудиторию можно разделить по видам восприятия на несколько типов [1, с. 11–26]:

Первый тип – тип эксперта. Эксперт – это вполне сознательный слушатель, от внимания которого ничего не ускользает и который в каждый конкретный момент отдает себе отчет в том, что слышит. Он отчетливо воспринимает сложную гармонию и многоголосие, понимает то, что слышит. Его слух думает вместе с музыкой. Этот тип крайне малочислен, сегодня ограничен, преимущественно, кругом профессиональных музыкантов.

Второй тип – тип хорошего слушателя. Такой слушатель слышит не только отдельные музыкальные детали, но и образует связи между ними, высказывает обоснованные суждения – судит не только по категориям престижа. Он понимает музыку примерно так, как люди понимают свой родной язык, – ничего не зная или зная мало о грамматике и синтаксисе, – неосознанно владея имманентной музыкальной логикой. Хороший слушатель встречается теперь все реже. Долю вины за это несут механическое репродуцирование музыки и давление средств массовой коммуникации.

Третий тип – потребитель культуры. Такой тип много слушает, иногда ненасытно, хорошо информирован, собирает записи. Он уважает музыку как культурное достояние, иногда как нечто такое, что нужно

знать для того, чтоб повесить свой вес в обществе. Этот тип, в основном, держатели абонементов в оперные театры и филармонии, обладает знанием обширной литературы, но выражает это только тем, что насвистывает красивые темы известных мелодий.

Четвертый тип – тип эмоционального слушателя. Его отношение к музыке не такое неподвижное и стороннее, как у потребителя культуры. Слушание музыки становится для него по существу средством высвобождения эмоций, подавляемых или сдерживаемых нормами цивилизации, часто источником иррациональности. Представители этого типа особенно охотно обращаются к чувственной, эмоциональной музыке. Непосредственность реакции подчас сочетается с упорным непониманием самой вещи, на которую он реагирует.

Можно выделить ещё один тип – развлекающийся слушатель, количественно самый значительный из всех типов, которые расценивают музыку как развлечение, и только. На тип развлекающегося слушателя рассчитана индустрия культуры. Развлекательный тип исторически подготовлен типом потребителя культуры, музыка для него не смысловое целое, а источник раздражителей. Здесь играют роль элементы эмоционального и спортивного слушания. Развлекающийся слушатель может быть только в связи с такими массовыми средствами информации, как радио и телевидение. Психологически ему присуще слабость личности. Он скептически относится к тому, что принуждает его мыслить, готов согласиться с оценкой как потребитель.

Можно сказать ещё о типе людей равнодушных к музыке. Немзыкальных и антимзыкальных. Причина здесь – не отсутствие естественных задатков, а процессы, происшедшие в раннем детстве.

Очевидно, что данной типологии свойственен определённый схематизм. Каждый тип слушателя следует понимать как «эскизные портреты». Типологические группы слушателей в «чистом» виде не встречаются. Они находятся в постоянной динамике, взаимовлиянии и взаимопроникновении. В реальной художественной практике механизм формирования различных типологических групп слушателей основан, прежде всего, на их общей и музыкальной культуре.

Сложившаяся система массового художественно-эстетического образования и воспитания фактически исключает у слушателя «умение слушать музыку как определенный тип художественного мышления, имеющий свою специфику и обусловленный в своём историческом развитии» [2, с. 210]. Отсутствует у нас планомерная, последовательная, методическая работа системы воспитания слушателя. Необходимо больше контактов, ведь произведения искусства как художественная ценность, способны удовлетворить высокие социальные потребности.

Разработка новой теоретической концепции процесса музыкального развития должна вскрыть сущность этого феномена, выявив факторы на него влияющие и их диалектические взаимосвязи. К таковым, безусловно, относятся вопросы взаимодействия семьи и школы, разработка ори-

гинальных форм внеклассной работы, включая систематическое посещение музыкальных театров и филармонических концертов с родителями, лекционно-просветительскую работу в школах и т.п.

На протяжении веков семья вносила решающий вклад в воспитание и социализацию детей, в формирование мировоззрения, ценностных ориентаций, в становлении характера растущего человека, развитие интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер. Разные семьи осуществляют эти функции с той или иной степенью эффективности. Успех процесса зависит от уровня воспитательного потенциала семьи. В семье находят отражения все основные достижения, трудности и противоречия общественной жизни.

Несколько десятилетий назад ребёнок развивался в основном в условиях малого или определённого социума. Это семья, класс, ближайшее окружение, когда была чёткая привязанность к конкретному взрослому. Сегодня ребёнок поставлен в принципиально иную ситуацию. Начиная уже с дошкольного, младшего школьного возраста он находится в огромном развёрнутом социальном пространстве, где на его сознание давит хаотический поток информации, идущей из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий. Дети начинают ориентироваться не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую вроде бы «ниоткуда». Возникает проблема воздействия на психическое и психофизиологическое развитие ребёнка.

Наше время характеризуется развитием многообразных видов технических средств, способных воспроизводить музыку, да и поток музыкальной информации практически безграничен. Такая форма общения с искусством не может заменить равноценно прямой контакт с музыкальным произведением. «Живое» исполнение является творческим процессом, вызывает сопереживание воспринимающего его слушателя, как ни одна, пусть самая высококачественная запись. Однако не вызывает сомнений, что именно технические средства звукозаписи открывают огромные возможности в прослушивании выдающихся произведений музыкального искусства в исполнении великих музыкантов или известных коллективов, что по объективным причинам далеко не всегда предлагается в концертных программах. Тем важнее становится проблема организации целенаправленного слушания музыки, помогающей формировать избирательность потребления музыкальных впечатлений в соответствии с уровнем воспитанного художественного вкуса. Можно смело утверждать, что только целостная система знаний, стоящая на фундаменте культуры и науки, даёт свободу мысли, превращая «человека толпы» в личность.

Сейчас доступность музыки не означает, что она имеет высокую художественную ценность. Экранная зависимость приводит к неспособности концентрироваться на каком-либо занятии, отсутствию интересов,

гиперактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана. Им уже становится трудно воспринимать, слышать и читать, понимать слова и предложения. Дети, зачастую, теряют способность и желание чем-то занять себя, они предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений.

Отсюда вытекают и изменения ценностных ориентаций учащихся. На первый план выдвигается настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, презентабельная внешность становится особенно значимым для детей, а последние места занимают чуткость, терпимость, умение сопереживать, эмоциональные и нравственные ценности. Наблюдается негативная динамика культурных общественных ценностных ориентаций. Наступает обеднение, а то и атрофия художественного восприятия, что незамедлительно сказывается на духовном развитии личности.

Таким образом, вся тяжесть вопросов формирования музыкальной аудитории филармонических концертов и музыкальных театров ложится на музыкально-образовательные учреждения начального звена, в ряду которых наиболее профессиональными и относительно доступными оказываются Детские музыкальные школы и школы искусств. Не умоляя достоинств данных школ и не желая принизить сложный труд преподавателей, порой талантливых специалистов, решающих в учебном процессе множество сложнейших задач, данный тип учреждений имеет музыкально-просветительскую направленность. Подготовка слушателей академических жанров – приоритетная (хотя бы на бумаге) цель детской музыкальной школы. На самом деле эти цели далеки от реалий. Им противоречит содержание существующих программ и методов обучения. Музыкально-образовательные учреждения начального звена обнаруживают малую эффективность в формировании музыкальных вкусов того абсолютного большинства своих выпускников, для которых в дальнейшем музыка не станет профессией. Любителем музыки может стать каждый, профессионалами – не все. Педагогика массового образования – всеобщее благо. Подготовка профессиональных музыкантов – особая наука, ориентированная на специфический человеческий материал.

Этот тезис находит подтверждение у Г.М. Цыпина – профессора Московского педагогического университета, и, кстати, члена Экспертного совета ВАК по педагогике и психологии – который отмечает, что в работе с учеником Детская музыкальная школа должна делать упор на общее музыкально-эстетическое воспитание и развитие. Приблизить учащегося к миру классической музыки, сформировать у него вкус, пробудить интерес и влечение к музыкально-прекрасному. «Музыкально-исполнительскому искусству нужны не только хорошие исполнители, но и хорошие слушатели. Без второго теряет всякий смысл деятельность первых» [12, с. 4].

Умение воспринимать произведение музыкального искусства не может возникнуть само собой, ему нужно учиться. Формирование высоких духовных потребностей в музыкальных ценностях, как и в искусстве в целом, не происходит стихийно, а требует продуманных форм и методов обучения с раннего возраста. Учить – значит просвещать, воспитывать способности восприятия и переживания прекрасного, вслушиваться и услышать, воспитывать потребность услышать, понять и почувствовать – вот истинный смысл работы педагога-музыканта. Уместно вспомнить слова Д.Д. Шостаковича «Любителями и знатоками музыки не рождаются, а становятся» и А.Н. Серова «Не всем быть художниками – но любить и понимать искусство могут и должны все». Главное, чтоб учащиеся имели контакт с ценностями музыкальной культуры, с «художественной музыкой»¹ в «живом» исполнении, так как ни что иное не заменяет адекватного восприятия музыкальной «классики» (в широком смысле этого понятия) в условиях реального исполнения. Вместе с тем, «живое» исполнение и непосредственное участие в творческом процессе активного слушания музыки – это не только театр и концертный зал. Богатейшие примеры отечественной культуры, в том числе и музыкальной, включает в себя ценнейший пласт любительского музицирования.

На фоне очевидных проблем общества наметившаяся ранее, но усилившаяся в последние годы тенденция потери слушателя филармонического концерта и музыкального театра, обеспечивающих непосредственное общение публики с произведениями искусства. Снижение слушательского интереса к академической музыке в концертных залах, повлиять на этот процесс можно лишь в результате реального общения с музыкой.

Нельзя не учитывать воздействия целого ряда внемузыкальных факторов, отрицательно влияющих на показатели посетительской активности театрально-концертных залов города, а именно: удаленное место жительства от культурных центров, и в связи с этим транспортные трудности, даже для большого любителя музыки порой становятся препятствием; участвовавшие, особенно в последние годы, террористические акты, и, зачастую, достаточно высокая стоимость билета. Естественно, с подобными проблемами слушатель не сталкивается в сфере музыкальных записей, обращение к которым возможно в «любую минуту». Как было сказано выше, реальное общение с музыкой возможно лишь при условии вполне сложившейся системы духовных потребностей субъекта (слушателя).

Сейчас перед системой начального музыкального образования стоит проблема не только инновационных методов преподавания, но и не менее важная – воспитание подлинных ценителей музыки, то есть музыкально-эстетическое просвещение. Чтобы сделать процесс обуче-

¹ Термин Б.В. Асафьева. См.: Асафьев Б.В. О народной музыке / сост. И. Земцовский, А. Кунанбаева. Л.: Музыка, 1987. С. 23–24.

ния музыке интересным для ребёнка и наиболее эффективным, важно постоянно совершенствовать методы обучения в соответствии с растущими требованиями времени, которое ставит новые, более сложные задачи. Девиз сегодняшнего времени можно определить как «от школы навыков – к школе развития». На первый план встает задача гармоничного воспитания, повышения интеллектуальных интересов, творческих способностей, выработки у учащихся навыков самообразования. Развивающее обучение содействует воспитанию человека, способного к самостоятельному пополнению знаний, умеющего ориентироваться в огромном объеме информации, принимать решения в нестандартных условиях.

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод:

- в числе задач музыкальной педагогики, по-прежнему остается сделать достоянием слушателя достижения музыкальной классики и современного творческого процесса;
- «живое» общение с искусством, в частности с музыкой, является творческим процессом, вызывает сопереживание воспринимающего его слушателя, как ни одна, пусть самая высококачественная запись;
- ничто не может заменить музыкальное воспитание и развитие средствами активного исполнительства на доступном для начального освоения музыкальном инструменте, особенно на народном инструменте;
- необходим новый ракурс подхода к вопросам массового музыкального образования, а именно введение в общеобразовательных школах обязательным предметом обучение игре на музыкальном инструменте.

Поиск путей приобщения к культурным ценностям – сложнейшая проблема современной музыкальной педагогики несёт в себе больше вопросов, чем ответов и практических решений. Представляется, однако, важным поставить её в ряду актуальных для современной педагогической науки.

Список литературы

1. Адорно Т. Избранное: Социология музыки. – М., СПб.: Университетская книга, 1998.
2. Алексеев Э.Е., Андрукович П.Ф., Головинский Г.Л. Социальные функции искусства и его видов. – М., 1980.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., Музыка, 1973.
4. Асафьев Б.В. О народной музыке / сост. И. Земцовский, А. Кунанбаева. – Л.: Музыка, 1987.
5. Бурлина Е.А. Структура музыкального интереса // Сов. музыка. – 1983.– №4.
6. Восприятие музыки: сб. ст./ ред.-сост. В.Н. Максимов. – М., 1980.
7. Здравомыслов А.Г. Интерес как категория исторического материализма // Вестник ЛГУ.- 1959. -№17.

8. Перов Ю.В. Художественная жизнь общества как объект социологии искусства. – Л., 1980.
9. Румянцев С.Ю. Место в культуре – место в практике // Советская музыка. – 1984. – №10.
10. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура. – М., 1975.
11. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1972.
12. Цыпин Г.М. Главное, чтобы ребенку было интересно // Педагогика искусства. – 2012. – №2.

Воспитание языковой личности преподавателя

В статье анализируются современные представления о воспитании языковой личности преподавателя как о субъекте, рассматриваемом с точки зрения его способности совершать речевые действия – порождения и понимания высказываний. Определяются профессионально-коммуникативные педагогические умения. Выделяются особенности педагогического речевого общения, профессионально-коммуникативной компетентности и компоненты профессиональной культуры речи учителя, отмечается взаимозависимость их развития и совершенствования гуманистической ценностной диспозиции личности. Подчеркивается, что воспитание активной языковой личности педагога предполагает развитие речевого общения в единстве двух его сторон: речевой деятельности и речевого поведения.

The article gives a detailed analysis of recent concepts of education of linguistic teachers' personality as a person capable for such speech acts performance as generation and understanding of statements. It draws our attention to a determination of professional communicative teaching skills. The author points out special features of teaching speech intercourse, professional communicative competence and components of teacher speech professional culture, as well as interdependence of their development and important of individuals humanistic value orientation. It is stressed that education of active linguistic teachers' personality supposes speech intercourse development in unity of both speech activity and speech behavior.

Ключевые слова: языковая личность, воспитание, речевое общение, педагог, речевое поведение

Key words: linguistic personality, upbringing, verbal communication, teacher, speech behavior

Сегодня речевое поведение человека стало объектом пристального внимания многих наук, в том числе лингвистики, психологии и педагогики. Объясняется это многими причинами. Между словами Аристотеля о том, что риторика есть дело всеобщее и опасением Альберта Эйнштейна, что может наступить день, когда технологии превзойдут простое человеческое общение и мир получит поколение слабоумных, лежит утверждение В. фон Гумбольдта о том, что для человека нет ничего более интересного, чем люди. Именно этим неослабевающим и всепоглощающим интересом объясняется вектор многих современных научных исследований.

В данной статье опишем систему педагогического речевого общения, ибо пользование языком есть форма поведения, подчиненная определенным правилам, а «учитель должен совершать правильные ре-

чевые поступки, делать их на верных основаниях, осознавать, зачем и как он их делает, и уметь объяснить это другим» [4, с. 6].

Традиционно в общении выделяются три стороны: коммуникативная, интерактивная, перцептивная. Е.Л. Доценко показывает необходимость дополнения данной модели новыми компонентами: «межличностные отношения» и «межличностный контакт». Питирим Сорокин утверждает, что «каждый процесс значимого человеческого взаимодействия состоит из трех компонентов, а каждый компонент, в свою очередь, складывается из множества других, которые определяют его конкретный абрис. Эти компоненты включают в себя: мыслящих, действующих и реагирующих людей, являющихся субъектами взаимодействия; значения, ценности и нормы, благодаря которым индивиды взаимодействуют, осознавая их и обмениваясь ими; открытые действия и артефакты как двигатели и проводники, с помощью которых объективируются и социализируются нематериальные значения, ценности и нормы» [2, с.193].

Поэтому овладение педагогическим мастерством невозможно без развития коммуникативных умений. Многие исследователи выделяют коммуникативные педагогические умения в качестве профессионально значимых (Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, К.М. Левитан, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, А.И. Щербаков и др.). Проблема формирования коммуникативных умений изучена в исследованиях, посвященных профессионально-педагогической подготовке (С.Б. Борисенко, С.Л. Братченко, С.Б. Елканов, В.А. Кан-Калик, Г.К. Крюкова, Н.В. Кузьмина, Г.И. Михалевская, Е.Б. Орлова, И.Р. Петерсон, А.А. Реан, В.В. Соколова, Г.С. Трофимова, В.А. Якунин и др.). В них рассматривается роль и место коммуникативных умений, измеряется уровень их сформированности, даются рекомендации по их обогащению и развитию.

Сопоставление разных точек зрения, извлеченных из работ, посвященных проблемам общения, показывает достаточно большую пестроту в определении коммуникативных умений, в подходах к их выделению, в наборе тех реалий, которые свидетельствуют о коммуникативной культуре педагога.

Понятие «коммуникативные умения» включает в себя не только оценку собеседника, определение его сильных и слабых сторон, но и умение установить дружескую атмосферу, умение понимать проблемы собеседника и т.д. В рамках профессионально-коммуникативных, педагогических умений выделяют и принципиально значимое для учителя умение слушать. Еще Аристотель утверждал, что речь представляет себе как бы судью в слушателе. Практическая значимость умения слушать столь очевидна, потребность в нем столь актуальна, что говорят об особой профессиональной болезни, связанной с этим умением: профессиональная болезнь многих учителей – неумение, даже неспособность слышать другого. Это абсолютизирование себя – одна из причин разобщения с учениками и друг с другом. Аналогично мнение, которое высказывает О.Розеншток-Хюсси: исследователь декларирует, что образова-

ние – творчество, начинающееся с верно организованного процесса слушания [3, с. 133].

Таким образом, мы в нашем исследовании пришли к необходимости определения особенностей аудирования учителями, ибо процесс аудирования является ведущим среди остальных речевых видов деятельности. С целью определения особенностей аудирования учителей нами был использован метод «Построение профиля слушателя». Соотнесение усредненного графического профиля, составленного по средним показателям, с идеальным позволяет выделить такие качества испытуемых, как нетерпеливость, желание проявить свое Я, эмоциональную неустойчивость, неумение отделить личные пристрастия от объективных данных.

Не случайно все чаще можно услышать об особой культуре учителя – культуре слушания. Осмысливая умение учителя слушать, исследователи предпринимают попытки выделить виды слушания, определяя их в зависимости от типа установки на смысловое восприятие текста; источника; того, видим ли мы говорящего или нет и т.д.

Не обсуждая оснований, положенных в основу выделения видов слушания, их значимости для профессиональной культуры учителя, обратим лишь внимание на то, что установка на ситуативность как главное условие овладения культурой общения, профессиональной культурой – это основа формирования вообще всех коммуникативных умений.

Таким образом, можно говорить об овладении педагогами определенными уровнями общения; моделями общения; типами общения. Эта проблема основательно изучалась исследователями (среди них Г.С. Трофимова, выделившая три таких уровня: высокий, средний и низкий; В.А. Кан-Калик, описавший восемь малопродуктивных моделей общения В.И. Карикаш, определившая пять типов общения учителя в зависимости от заинтересованности учеников предметом преподавания и др.)

Процесс реализации замыслов педагога есть не что иное, как непосредственное общение и взаимодействие между учителем и учащимися, процесс, который определяется, по Ш.А.Амонашвили, способностью учителя устанавливать контакт и взаимопонимание с учащимися и который зависит от индивидуального стиля работы учителя, от его личности в целом. Технические приемы, используемые учителем, только тогда могут приобрести свою действенность, когда они будут одухотворены личным гуманистическим отношением к детям и когда они станут органичной частью целостной системы деятельности учителя, направленной на развитие личности учащихся.

Известно, что знания человека (представления и понятия) суть основания, которые определяют его способ видения конкретных педагогических ситуаций, зону поиска его решений и его действий. Чрезвычайно ценный опыт создания ситуаций общения с учениками, на основе которых у детей с учетом их возрастных особенностей воспитываются навы-

ки речевого взаимодействия и культуры речи, заключен в деятельности известных педагогов А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили и Е.Н. Ильина, С.Ю. Курганова и С.Н. Лысенковой, Ю.Л. Львовой и В.Ф. Шаталова и др.

Эти идеи в отечественной науке восходят к идеям «диалога» М.М.Бахтина и «доминанты на собеседнике» А.А. Ухтомского. Оба эти понятия характеризуют особый тип общения как межличностного взаимодействия личностно-равноправных «собеседников», т.е. полноправность (но не фактическое равенство) их личностей с точки зрения универсальной, родовой сущности каждого человека. «Диалог» и «доминанта на собеседнике» представляют собой особое явление, предполагающее «взаимное подтверждение» собеседников, их взаимную центрацию на мыслях и интересах друг друга.

Согласно теории Л.С. Выготского, человек усваивает понятия (интериоризирует их) сначала в процессе развернутого внешнего диалога с другими, который постепенно становится диалогом внутренним, т.е. дискуссией и спором человека с самим собой.

По С.Ю. Курганову процесс обучения основан на активном общении и взаимодействии учителя и учащихся, значит, он внутренне диалогичен. Диалогизация же предполагает построение содержания обучения как совокупности проблем (обнаружение непонятного, неизвестного или даже парадоксального для учащихся).

Одной из психологических концепций, объясняющих внутренние механизмы избирательного отношения личности к воспринимаемой информации, является теория когнитивного диссонанса (Г. Фестингер). Согласно этой теории, основным стремлением человека, воспринимающего информацию об окружающем мире (и о себе самом), является стремление к согласованности, непротиворечивости, конгруэнтности имеющих когнитивных элементов (представлений, мнений, убеждений, оценок).

Точнее определить особенности педагогического общения поможет и закон позитивного предпочтения (Т.П. Хризман).

Таким образом, изложенное помогает сделать вывод: учитель должен знать, что ребенок всегда готов радоваться в ответ на радость.

Равенство психологических позиций учителя и ученика возможно, если создана атмосфера взаимного доверия, доброжелательности, откровения, духовной близости. Учитель должен научиться слышать голос каждого своего собеседника, будь то ученик, его родители, коллеги, вычленять в этом многоголосии материал для дискуссионного общения, создания проблемных ситуаций, взаимокорректировки, взаимообогащения. Именно об этом говорил и А.С.Макаренко, напоминая, что лишь тот имеет право на высокое звание учителя, кто умеет раскрыть в общении свою прекрасную личность.

Однако любой речевой акт затрудняет понимание, по мнению М.Я. Полякова, «мерцанием смыслов», об этом же печаль О.Э. Мандельштама, утверждающего, что смысл слова «торчит из него в разные стороны» и Ф.И. Тютчева с его известным «мысль изреченная есть ложь». Поэтому взаимопонимание ученика и учителя, возможность адекватно понять созданный ими текст, зависит от речевого умения учителя.

Детская «аутистическая» мысль (Э. Блейер), «эгоцентризм» детского мировоззрения (Ж. Пиаже) обязаны своим существованием и «языковым очкам», искаженным, с точки зрения взрослого (А.А. Мурашов). Для ребенка эта специфическая призма нередко становится не означиванием сущности, но самой сущностью; слово замещает реальный феномен бытия. Личный жизненный опыт у ребенка, даже подростка, еще невелик; его «индивидуальные смысловые контексты» – то, что он видит за словом, – основаны на меньшем, чем у педагога, круге предметов и понятий. Именно в этом случае наиболее актуальным становится понимание, определенное В. Дильтеем как «вчувствование» в мир собеседника. Определяющая роль в его создании может принадлежать только педагогу, стремящемуся к открытому и беспристрастному диалогу с учеником, как внешнему, так и внутреннему.

Однако именно коммуникативно обусловленная речь – наиболее слабое звено в системе коммуникативных умений учителя.

Понятие «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция» используется в языкознании, психологии, с недавнего времени и в педагогике. Анализ использования терминов «*коммуникативная компетенция*» (Г.А. Китайгородская, В.А. Коккота, Л.А. Петровская, С. Савиньон, В.В. Соколова, Г.С. Трофимова, Р. Хаймз и др.) и «*коммуникативная компетентность*» (Ю.Н. Емельянов, Е.И. Пассов, В.В. Соколова, Б.М. Теплов, Г.С. Трофимова, М.А. Чошанов и др.) позволяет думать, что в широком смысле коммуникативная компетенция предстает как способность к общению, коммуникативная компетентность – как реализация этой способности в виде конкретных навыков.

Поэтому с нашей точки зрения профессионально-коммуникативная компетентность учителя – это совокупность знаний, умений и навыков в области профессиональной культуры речи – вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях педагогического общения на основе гуманистической ценностной диспозиции личности. Не случайно Ю.Н.Емельянов (1999) отмечает, что обсуждаемая характеристика по своей сути совпадает с качеством, обозначаемым словом «воспитанность». Набор коммуникативных умений обеспечивает, поддерживает и формирует коммуникативную компетентность. Очевидно, что развитие, совершенствование таких умений должно являться целью общего среднего, и среднего, и высшего педагогического образования.

Однако результаты, полученные автором данного исследования ранее, показывают, что развивающий потенциал школы в плане формирования культуры речи и культуры общения учащихся реализуется слабо, непоследовательно и нецеленаправленно. Культура речи и культура общения, являясь условиями и средствами развития учащихся, формирования их индивидуальной культуры, должны рассматриваться как цель, результат гуманизации и гуманитаризации системы образования. Достижение этой цели возможно при наличии профессионально-коммуникативной компетентности учителя. Ее развитие, воспитание осуществляется рядом специальных курсов при подготовке учителя, в их числе авторские курсы «Культура речи педагога», «Риторика для педагогов».

В связи с указанными проблемами возникает необходимость вычленения понятия «профессиональная речь». В лингвистике зафиксированы попытки рассматривать это понятие как объект функциональной стилистики, соотносящий профессиональную коммуникацию с профессионально-речевой деятельностью, где могут быть выделены жанры профессиональной речи (Н.К. Гарбовский); и как социально-коммуникативную систему, включающую профессионально маркированные единицы языка, используемые в условиях профессиональной деятельности (В.А. Соколинская); и как языковую коммуникацию, осуществляемую в профессиональной деятельности (В.Н. Теленкова). Интересным в этом плане можно назвать позицию и опыт осмысления педагогической деятельности В.А. Сухомлинским (1976), который, проявляя постоянное внимание к эмоциональной культуре, культуре речи, являющимися необходимыми условиями гуманизации учебного процесса, говорит и о формах и результатах этой работы. Главное убеждение этого талантливейшего педагога в том, что для совершенствования педагогической (профессиональной) культуры необходимо решать вопросы ее составной части – профессиональной культуры речи (культуры речи преподавателя).

Другим важнейшим составляющим компонентом профессиональной культуры речи является владение терминологией конкретной научной области, умение строить монологическую научную речь, организовывать профессиональный диалог и управлять им. На недостатки в этой деятельности довольно часто указывают исследователи: «Главное ... заключается в почти повальном неумении наших школьных учителей и вузовских преподавателей владеть учебной, педагогической речью. А это один из основных компонентов педагогического мастерства! В результате у нас довольно часто обучаемые (особенно школьники) испытывают отвращение к занятиям» [1, с. 64]. Очевидно, что эта сторона профессиональной культуры речи обслуживается фундаментальными знаниями учителя конкретной научной области.

Стандартные, типовые, алгоритмизованные, нетворческие образцы коммуникативных отношений, осуществляемые во всех сферах дея-

тельности, включая и учебную, по модели манипулятивного, субъект-объектного воздействия, не стимулируют потребности совершенствовать коммуникативную компетентность. Технократическая парадигма «задает» выбор видов обучения (алгоритмического по преимуществу), форм взаимодействия (в виде монолога) и ориентацию на результат (нетворческая личность – исполнитель с непродуктивным типом мышления). Незавершенность диалогических форм обучения можно видеть в том, что передача алгоритмов действия не только не нуждается в диалоге, но и отрицает его, ибо диалог грозит алгоритмам утратой их непрерываемой завершенности, без которой они не могут эффективно «штамповать» инструментально-исполнительскую активность обучающегося. Однако организация процесса усвоения в традиционной системе образования узаконила преимущественно один тип учебного взаимодействия в качестве ведущего. Это такое взаимодействие, где резко разведены и поляризованы позиции учителя и ученика. Активность последнего регламентируется в узких рамках имитации действий учителя, подражания задаваемым образцам. Учебное взаимодействие по типу имитации порождает и соответствующую форму усвоения опыта – репродуктивную, которая характерна для всех этапов обучения – от начального до конечного.

Вопросы, связанные с описанием коммуникативных ситуаций, коммуникативных актов, примыкают к проблеме коммуникативного поведения, имеющего отчетливый выход и в практику профессионально-коммуникативной деятельности учителя. Под коммуникативным поведением в широком смысле понимается совокупность правил и традиций общения конкретной лингвокультурной общности. Коммуникативное поведение учителя рассматривается при обсуждении проблем профессионального мастерства. Употребляя понятие «коммуникативное поведение учителя», подразумевают такую организацию речи и соответствующего ей речевого поведения учителя, которые влияют на создание эмоционально-психологической атмосферы общения педагогов и учеников, на характер взаимоотношений между ними, на стиль их работы.

Рассмотренные категории и понятия: «профессиональная культура речи», «коммуникативные умения», «коммуникативная ситуация», «коммуникативное поведение», «коммуникативная культура» составляют содержательную часть понятия коммуникативный потенциал личности (А.А. Брудный, Р.А. Максимова, В.В. Рыжов, Г.С. Трофимова и др.), слагаемыми которого являются общительность в установлении и поддержании контактов, умение свободно держаться на людях, умение располагать к себе, доброжелательное отношение к людям, определяющие вхождение личности в сотрудничество, совместную деятельность на основе культуры речи. Общительность, осознаваемая самим человеком и отмечаемая у него другими людьми, постулируется как определяющее коммуникативный потенциал человека качество. А Г.С. Трофимова считает общительность наряду с такими качествами личности, как искрен-

ность, эмпатия, рефлексия основой гуманистической ценностной диспозиции личности.

Ясно, что все указанные компоненты являются составляющими профессиональной культуры учителя, дефицит которой ощущают и сами учителя, и ученики, и общество в целом.

Профессиональная, педагогическая культура является неотъемлемой частью педагогического мастерства, т.е. становится гуманистической ценностью педагога.

Сказанное подтверждает мысль о том, что в коммуникативном поведении учителя проявляется его индивидуальный стиль. Языковая личность учителя реализуется в индивидуальном стиле его деятельности. Нами были получены результаты, констатирующие авторитарный стиль взаимодействия учителей начальных классов с учениками, низкий уровень как коммуникативной компетентности названных преподавателей в целом, так и их речевой культуры в частности; а значит, и незнание ими основ гуманистической парадигмы образования, и недостаточно сформированное профессиональное самосознание педагогов, а поэтому и недостаточно развитые гуманистические ценности. Поскольку человек осознает лишь небольшую часть своего языкового поведения, известное утверждение Н.М.Карамзина о том, что язык и словесность – главные способы просвещения и училище для юной души, обретает конкретное дидактическое наполнение. В свете сказанного актуализируется необходимость развития гуманистических ценностей будущих педагогов на основе приобщения их к культуре педагогической речи, развития их коммуникативного потенциала, умения адекватно действовать в различных коммуникативных, речевых ситуациях - оптимизацию языковой личности.

Так определяются особенности речевого педагогического общения. Формой проявления речевого педагогического общения является речевое поведение собеседников, а содержанием – их речевая деятельность. Воспитание же активной языковой личности педагога предполагает развитие речевого общения в единстве двух его сторон: речевой деятельности и речевого поведения.

Список литературы

1. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М., 2005.
2. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / пер. с англ. – М., 2012. – С. 167-168.
3. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. – М., 2004.
4. Stubbs M. Educational Linguistics. – L., 2008.

Развитие технологий маркетингового управления учреждением дополнительного образования педагогов в образовательном пространстве СНГ (на примере России, Украины, Казахстана)

В статье дано обоснование и показаны возможности внедрения передовых маркетинговых технологий в систему управления дополнительным образованием педагогов. Рассмотрены возможности инновационного управления учреждением дополнительного педагогического образования с использованием маркетинговых технологий, намечены пути их развития, определены возможности совместного решения общих проблем странами-участницами СНГ (на примере России, Казахстана, Украины) в области дополнительного педагогического образования, например осмысленно понятие «прибыль» в некоммерческом аспекте маркетинга образования.

The publication considers the possibility and necessity of implementing and implementation innovative marketing technologies on the institutions of supplementary teacher's education on education space.

In the article is given the theoretical consideration for some of the concepts and definitions of educational marketing, is determined the influence of the development marketing technologies on the development of educational institutions, on the competitiveness of institutions of additional teacher education, is presented role of teacher in the implementation of the marketing activity of organization. According to the new way concept of "profit" in the nonprofit marketing aspect of education was conceived.

We have outlined the ways of development of marketing technologies, Opportunities for joint solutions to common problems of countries – participants of the CIS (as example of Russia, Kazakhstan, Ukraine) in the additional teacher's education is determined.

Ключевые слова: маркетинг образовательных услуг, учреждения дополнительного педагогического образования, маркетинговые технологии, образовательный маркетинг, постдипломное образование педагогов

Keywords: marketing of educational services Institutions of further education teachers, marketing technologies Marketing of education

В современном образовании особенно остро стоят проблемы профессионализма педагога. Без этой составляющей невозможны никакие современные модернизационные процессы. Процессы модернизации, в свою очередь, не могут идти вне сферы управления нового типа, каким в данном случае выступает маркетинговое управление. Маркетинг – это одно из сложных понятий современной науки. В современной науке существует точка зрения, что маркетинг – социальный и управленческий процесс, с помощью которого отдельные лица и группы лиц удовлетворяют свои потребности посредством создания товаров и потребительских ценностей и взаимобмена ими.

Маркетинг в образовательном учреждении сегодня актуален потому, что способствует завоеванию учебным заведением большего числа потребителей посредством оказания дифференцированных образовательных услуг; росту профессионального мастерства педагогов, мотивированных на качество профессиональной образовательной деятельности, самого процесса образования; совершенствованию образовательной среды, обслуживаемой учреждением образования, способствующей удовлетворению потребностей заказчика.

«Маркетинг имеет принципиальное значение для системы образования, прежде всего, в двух аспектах: формирование критериев социальной и индивидуальной ценности образования в контексте социокультурных характеристик информационного общества (определение ценностных параметров качественного образования) и обеспечения возрастания роли образования как социальной ценности в системе его ценностных приоритетов» [1, с. 8].

Поэтому и требования к профессиональной компетентности и социальной мобильности педагогов постоянно возрастают на фоне стремительных социально-экономических изменений и интеграционных процессов, идущих в современном обществе. Эти обстоятельства указывают на необходимость перестройки и модернизации системы дополнительного педагогического образования, приводящего к увеличению роли последнего как действенного инструмента повышения квалификации педагогов, способствующего позитивным изменениям в обществе в целом. «В пределах каждого уровня профессионального образования основной задачей дополнительного образования является непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием федеральных государственных образовательных стандартов» [7].

Образование педагогов сегодня осознается как значимый элемент культурно-образовательного пространства, что приводит к поиску новых путей развития во всех его аспектах: «непрерывное образование, неформальное образование, постдипломное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка и т. д.» [3]. Важнейшей составляющей этой системы является постдипломное педагогическое образование и повышение квалификации педагогов, так как именно с квалификации педагога, развития его профессиональных компетенций берет начало качество любого образования вообще. Институциональное развитие системы педагогического постдипломного образования осуществляется через институты развития образования (ИРО) или институты повышения квалификации работников образования (ИПКРО), а также другие учреждения, выполняющие подобную функцию (здесь и далее все учреждения будем называть учреждениями УДПО – дополнительного педагогического образования).

В связи с этим систему постдипломного дополнительного образования следует рассмотреть в современном состоянии ее развития.

«На сегодняшний день эта система по всей стране насчитывает 93 учреждения дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО). Из них: академий повышения квалификации и профессиональной переподготовки – 3 (3,2 %); институтов повышения квалификации и переподготовки работников образования – 69 (74,2 %); институтов усовершенствования учителей (учреждения со сходными функциями) – 6 (6,5 %); институтов развития образования – 15 (16,1 %). Если же рассматривать данные учреждения по их основному функционалу (обучающий функционал, т. е. повышение квалификации), то из 93-х учреждений таких 78 (84 %), а учреждений, в названии которых повышение квалификации не прописано, размыто (институты развития образования) насчитывается 15 (16 %). Тем не менее, как показывает практика, и у этих учреждений основным функционалом является повышение квалификации работников образования. Но наряду с обучающей функцией институты развития образования осуществляют в своих регионах организационные функции, экспертные, исследовательские, мониторинговые и проводят другие мероприятия по многоуровневому становлению, продвижению образования, реализации новых проектов в образовании и т. д. Обращаясь к сказанному выше, можно сделать вывод о том, что система ДППО представляет мощную сеть образовательных учреждений, которая функционирует почти 80 лет и которая на сегодняшний день выполняет, кроме учебной работы (собственно, повышение квалификации работников образования), самую разнообразную работу в образовательной системе своего региона» [12, с. 5–6].

Системы дополнительного педагогического образования в странах СНГ во многом похожи одна на другую, так как раньше были частью одной системы. Поэтому и проблемы этих учреждений примерно схожи, и, несмотря на специфику различных походов, во многом схожи и пути решения общих проблем. Взаимодействие в решении этих проблем несомненно способствует качественному развитию системы повышения квалификации в этих странах.

Дополнительное педагогическое образование в силу своей специфики предполагает особые подходы к педагогу как субъекту и объекту образовательного процесса. В связи с этим, с точки зрения маркетингового подхода, феномен педагога мы видим в том, что в современных условиях он выступает не только заказчиком, но и потребителем. В то же время он сам может рассматриваться с точки зрения профессиональной компетентности как продукт деятельности ИПК (УДПО). В отдельных случаях учитель (педагог) может выступать как производитель образовательных услуг.

Этот феномен мы определяем как маркетинговую многомерность роли педагога (производитель, заказчик, потребитель) даже в контексте одного учреждения дополнительного педагогического образования.

Одним из оснований для такой позиции является, например, тот факт, что при предполагаемом переходе на ваучерную систему повыше-

ния квалификации учитель, обладая ваучером, сам сможет не только выбрать учреждение повышения квалификации, но и «заказывать» количество часов и курс.

Опыт работы в условиях ваучерной системы уже имеется в Казахстане и может быть полезен для тех регионов России, где уже идет или начинается подобный эксперимент.

Положительный опыт Самары также известен: особенностью самарской модели повышения квалификации стала её организация в режиме персонификации; формирование содержания образования индивидуально для каждого слушателя путем выбора модулей; самостоятельное определение сроков и форм повышения квалификации, внешняя экспертиза и конкурсный отбор модулей для обучения [6].

На основе новой ваучерной модели выдвигаются и новые требования как к самим институтам повышения квалификации, так и на основе возникающей конкуренции к их продукции (образовательным программам). Так, основные требования к программе повышения квалификации, сформулированные для Карагандинского института повышения квалификации и переподготовки государственных служащих и работников образования, могут быть ценными для подобных институтов в России. «Определение базовых требований к реализации программы повышения квалификации:

- технология повышения квалификации должна сочетать образовательную, научно-исследовательскую и учебно-методическую составляющие;

- технология повышения квалификации должна быть направлена на овладение способами проведения занятий с использованием интерактивных методик обучения и воспитания, применения информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий;

- технология повышения квалификации должна быть направлена на освоение инновационных методик проведения занятий; освоение принципов разработки тестовых и контрольно-измерительных материалов для оценки качества образования».

«Повышение качества предоставляемых образовательных услуг и способов информирования клиентов играет первоочередную роль в деятельности организаций повышения квалификации, так как владелец чека самостоятелен в выборе организации ПК, программ, форм, сроков повышения квалификации, а также очередности прохождения учебных блоков» [5].

В этом случае работает главный принцип маркетинга: ориентация на потребителя. Такой подход обеспечивает конкуренцию учреждений, повышение квалификации оказывает, на наш взгляд, эффективное влияние на формирование у слушателей восприимчивости к новым требованиям времени, одновременно формируя у УДПО способность оперативно отвечать на вызовы, активно используя рыночные механизмы.

В настоящее время только перестройка сознания и развитие рыночного мышления может обеспечить успешное внедрение рыночных механизмов в виде технологий маркетинга в систему образования в целом. «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...» [4] – вот та потребность общества, которая на сегодняшний день актуальна и которая отражает требования времени. Этот социальный заказ не может быть выполнен вне системы повышения квалификации, так как именно на ней лежит миссия развития профессиональных компетенций, обеспечивающих профессиональную мобильность педагога. В связи с этим принципиально обновлены также квалификационные требования и квалификационные характеристики для учителей в новой аттестационной модели.

Эта проблема также является общей и решается сходными путями как в России (Е.А. Ганаева, Оренбург, РФ), так и в странах СНГ (З.В. Рябова, Харьков, Украина.). Среди профессиональных компетенций во многих случаях выделяются как инновационные маркетинговые компетенции педагога и руководителя. В ряде случаев даже устанавливаются критерии ее оценки, показатели сформированности этой компетенции [2; 10]. В результате, уровень владения руководителем учреждения образования научно обоснованными средствами решения управленческих задач на основе маркетинговых технологий и будет определять его управленческую компетентность.

Рефлексия управленческой компетентности руководителя УДПО предполагает и творческое переосмысление дальнейшей деятельности, анализ ее этапов, умение выявлять смысл деятельности, выстраивать дальнейшие планы, сопоставлять полученные результаты с поставленными целями.

Практическое освоение и применение маркетинга образовательными учреждениями предполагает подготовку организаторских и научно-педагогических кадров сферы образования, способных мыслить и действовать в категориях и на принципах маркетинга, использовать присущие ему инструменты и приемы применительно к особенностям образовательных услуг, процессов и результатов их оказания. Только тогда маркетинг сможет стать не только гарантией развития самого образовательного учреждения на волне спроса, но и средством развития спроса на образование [8].

Анализ показал, что мотивация повышения квалификации педагога основана на подготовке его к прохождению аттестации. Осознав это, многие УДПО при поступлении слушателей на курсы проводят их входное, а по окончании курсов – выходное анкетирование, которое дает

представление не только о потребностях клиентов, но и указывает на слабые места в организации курсов, программ и самой деятельности институтов повышения квалификации.

Примером может служить Ленинградский областной институт развития образования, где было проведено исследование удовлетворенности слушателя учебным процессом. Выборка при опросе составила 382 респондента.

При этом вполне удовлетворены уровнем организации учебного процесса – 70 % опрошенных; в основном удовлетворены – 24 %; удовлетворены отчасти – 6 %, скорее недовольны – 0,26 %; совсем не удовлетворены – 0.

Условиями занятий удовлетворены вполне – 69 %; в основном удовлетворены – 24 %; удовлетворены отчасти – 6 %; скорее недовольны – 1 % респондентов.

Содержанием занятий удовлетворены вполне – 61 %; в основном удовлетворены – 30 %; удовлетворены отчасти – 9 %; скорее недовольны – 1 %. Оценили образовательную программу как вполне соответствующую своим профессиональным потребностям – 66 % респондентов, как в основном соответствующую – 30 %, скорее не соответствующую – 4 %, совсем не соответствующую – 1 %. Полученные данные могут свидетельствовать о том, что уровень полного или частичного удовлетворения слушателей содержанием обучения (повышения квалификации) высок и стабилен, при этом наибольшее влияние на уровень удовлетворенности содержанием курса оказывает такой фактор, как отсутствие персонификации повышения квалификации. Параллельный анализ выявил общую недовольность системой постдипломного образования связанную с непониманием некоторыми слушателями практической значимости излагаемой теоретической информации; их желанием индивидуализировать процесс повышения квалификации; потребностью соединить повышение квалификации с методической поддержкой педагогов на рабочем месте в ОУ.

Это противоречие между удовлетворенностью содержанием конкретных курсов повышения квалификации и общей недовольностью всей системой повышения квалификации в целом ставит на повестку дня вопрос о необходимости системной перестройки и модернизации системы дополнительного педагогического образования. Эта перестройка не может быть произведена иначе, как через систему управления, мощным инструментом обновления которого являются маркетинговые технологии.

Следует отметить, что проблемы маркетингового управления также, как мы видим, являются общими и воспринимаются достаточно сходно в образовательных учреждениях различного типа на территории СНГ, поэтому новые пути решения, существующие на постсоветском пространстве, могут быть апробированы и впоследствии применены в практике учреждений образования, имеющих функции повышения квалификации

педагогов. Так, например, технологии маркетинга осознаются как важные и имеют такую же значимость как и социальные технологии в контексте исследования ученых Украины:

«Комплекс маркетинговых мероприятий является видом социальной технологии, направленной на выявление эффективных средств управления рынком на основе объективного понимания ситуации на нем. Такая технология является соответствующим циклом маркетингового управления: анализ (информация по результатам маркетинговых исследований), планирование (стратегическое, оперативное), организация выполнения, мотивация, контроль за проводимыми мероприятиями и полученным доходом, регулирование, информационное обеспечение. Эти технологии содержат функции управленческого цикла. Поэтому уместно говорить о маркетинговом управлении» [11].

Маркетинговое управление в полной мере соотносится, на наш взгляд, с управлением образовательными учреждениями и термином «педагогическое управление», которые воспринимаются как процесс разработки содержания и методов управленческой деятельности руководителя ОУ. В маркетинговом управлении в достаточной степени выявляются тенденции к выделению интегративных признаков педагогического управления учреждением дополнительного педагогического образования, характеризующих как социальную, так и психолого-педагогическую сферу его организации. На этих принципах строятся концепции управления маркетинговой деятельностью учреждением дополнительного педагогического образования.

Таким образом, маркетинг переводит управленческую деятельность в режим развития, при этом происходит образование целостной интеграции сущностных свойств управленческой компетентности руководителя с качественными характеристиками маркетинговых технологий как быстрого и гибкого способа реагирования системы на стремительно изменяющуюся социально-экономическую и общественно-политическую ситуацию и динамично развивающиеся образовательные потребности социума.

Использование комплекса маркетинга в педагогическом управлении учреждением дополнительного образования позволяет определить структуру и содержание образовательной услуги как продукта УДПО, сформировать стратегический ресурс, обеспечивающий конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Актуализируется при этом и маркетинг педагогического персонала – вид деятельности, направленной на обеспечение организации кадрами, человеческими ресурсами.

Маркетинг персонала, существующий в названном образовательном пространстве, предполагает интеграцию функции образовательного маркетинга в область управления учреждением дополнительного педагогического образования. Одним из результатов интеграции двух составляющих является маркетинг педагогических кадров.

Первый подход к определению содержания и задач маркетинга персонала предполагает рассмотрение определенной стратегии управления человеческими ресурсами. Данный подход опирается на рыночное мышление, что отличает его от традиционных административных концепций управления кадрами.

Второй подход к определению маркетинга персонала предполагает его толкование в более узком смысле – выявление и покрытие потребности учреждения в профессиональных кадровых ресурсах, что представляется сложным без должного развития маркетинговых технологий.

Выстраивание системы маркетинговых технологий в учреждении УДПО должно, по нашему мнению, происходить с учетом этих двух подходов.

Но общая проблема, препятствующая маркетинговому управлению, состоит в том, что учреждения ДПО были и остаются в пространстве СНГ прежде всего государственными учреждениями, поэтому не всегда готовы к восприятию рыночных категорий и внедрению рыночных механизмов.

Специализированная концепция прибыли, адаптированная под систему образования, выдвигаемая коллегами из Украины, может не только помочь решению этой совместной проблемы, но и изменить еще иногда имеющее место в обществе негативное отношение к маркетингу образования вообще, основанное на восприятии маркетинга сугубо как коммерциализации образования.

«В рамках рыночных отношений любая организация целью своей деятельности имеет извлечение прибыли.

Прибыль является одной из основных категорий товарного производства. Это прежде всего производственная категория, характеризующая отношения, которые складываются в процессе общественного производства. Прибыль может иметь характер материальный (деньги, получение средств) и нематериальный (повышение имиджа, спроса на потребление образовательных услуг, спроса на выпускников определенного учебного заведения и т. п.). Эти два вида прибыли влияют друг на друга. Материальный доход способствует созданию определенного имиджа заведения и, зачастую, созданию положительного имиджа организации обеспечивает получение материальной прибыли. В сфере образования наиболее распространенным является получение нематериальной прибыли» [11]. Такого рода прибыль – это общее повышение качества повышения квалификации педагогов за счет приращения их профессиональной компетентности.

С помощью маркетинговых технологий обеспечивается удовлетворение образовательных потребностей педагогических работников по повышению уровня профессиональной компетентности и осуществляется построение гибкой и динамичной системы приобретения и развития профессиональной компетентности педагогических работников.

Вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1) совместное осмысление проблем развития системы маркетингового управления дает возможность инновационного развития не только самим учреждениям дополнительного педагогического образования, но и способствует внедрению этих технологий в общее образование, что в конечном счете приводит к качественному изменению системы образования в целом в пространстве СНГ. Интеграция накопленного опыта рыночного управления позволит создать универсальную модель маркетингового управления в рыночных условиях, способную отвечать на все вызовы времени;

2) образовательное пространство в странах СНГ является сходным в силу существующих традиций. Поэтому требования, предъявляемые в системе повышения квалификации педагогов, могут быть приблизительно одинаковыми на территории стран СНГ. Пути решения возникающих проблем, применяемые в контексте одного образовательного пространства, могут привести к тому же эффекту в другом;

3) старая система управления учреждениями дополнительного педагогического образования нуждается в модернизации. Проблемы управления системой дополнительного образования педагогов требуют новых подходов. Такой подход – управление с помощью технологий маркетинга.

Список литературы

1. Братанич Б.В. Маркетинг в образовании как предмет философского анализа: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Киев.: Ин-т высш. образования АПН Украины, 2006. – 20 с.
2. Ганаева Е. А. Маркетинговая компетентность руководителя образовательного учреждения: опыт повышения квалификации // Интернет-журнал Эйдос. – 2007. – № 9 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-6.htm>.
3. Елизарова Е. Н. Образование взрослых в России: проблемы, приоритеты развития // Человек и образование. – 2005. – № 1. – С. 10–14.
4. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393 Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
5. Кудайбердиев Т. К. Пути обновления системы повышения квалификации педагогических работников в РК [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.ipkro.kz/page.php?52>
6. Модель системы повышения квалификации в Самарской области: опыт, проблемы и эффекты [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.educat.samregion.ru/activity/povyshenie/2377/>
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.30/index.php>
8. Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг [Электронный ресурс] – URL: <http://mou.marketologi.ru/book/121.html>
9. Поташник М.М. Управление развитием школы: Пособие для руководителей. – М.: Академия, 1995. – 464 с.

10. Рябова З.В. Маркетингові дослідження в управлінні навчальним закладом. [Електронний ресурс]. – URL: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=360&Itemid=60
11. Рябова З. В. Управление развитием педагогического коллектива на основе маркетинговых исследований. [Электронный ресурс]. – URL: <http://tme.uio.edu.ua/docs/3/10ryabmr.pdf>
12. Синенко В. Я. Система повышения квалификации работников образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив // Сибирский учитель. – 2010. – № 2. – С. 5–12.

Педагогические проблемы профессиональной переподготовки государственных служащих

В статье исследуются проблемы профессиональной переподготовки государственных служащих в России, призванной обеспечить повышение эффективности и качества управления, способствовать непрерывному профессионально-личностному самосовершенствованию специалистов, обосновывается необходимость внедрения инновационных подходов и совершенствования образовательных технологий и методик обучения.

The article examines the problems of professional training of civil servants in Russia, aimed at improving efficiency and quality, to promote continuous professional and personal self improvement experts, the necessity of introduction of innovative approaches and improvement of educational technologies and learning methods.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка, непрерывный процесс обучения, профессионально-личностное самосовершенствование.

Keywords: retraining, continuous learning process, vocational and personal self-improvement.

Решение проблем профессиональной переподготовки государственных служащих имеет первостепенное значение для успеха проводимых в настоящее время в России социально-экономической и административной реформ, при этом высокий уровень профессиональной подготовки государственных служащих является необходимым элементом системы эффективного государственного управления.

Переподготовка и повышение квалификации государственных служащих с учетом реализации принципа непрерывного обучения, с максимальным обеспечением соответствия уровня подготовки вызовам современного общества актуальна в контексте социально-экономических реалий сегодняшнего дня.

Профессиональное обучение государственных гражданских служащих широко освещено в научной и методической литературе, в частности, в работах Г.В. Атаманчука, В.Г. Игнатова, А.П. Егоршина, З.Э. Исаева, К.О. Магомедова, В.П. Мельникова, В.С. Нечипоренко, Е.В. Охотского, А.В. Понеделкова, Б.Т. Пономаренко, А.А. Станового, В.А. Сулемова, А.И. Турчинова, А.А. Хохлова и др.

Обобщая существующие в специальной литературе точки зрения по этому вопросу, можно считать, что такую систему составляют принципы системности; единства; всеобщности; дифференциации; обяза-

тельности и непрерывности обучения; опережающего характера обучения; установления взаимных прав, обязанностей и ответственности, а также установление правовых последствий; обеспечение высокого качества и эффективности обучения; государственного управления и координации деятельности всех элементов системы повышения квалификации государственных служащих; учет отечественного и зарубежного опыта повышения квалификации государственных служащих.

Наиболее важным, на наш взгляд, является принцип установления взаимных прав, обязанностей и ответственности участников учебного процесса, то есть: государственного органа, государственного служащего и учебного заведения.

На государственный орган возлагается обязанность предоставить государственному служащему возможность: повышать свой профессиональный уровень за счет государственных средств; реализовывать свое право на продвижение по службе в зависимости от профессионального уровня; принимать участие в конкурсе на замещение вакантной более высокой должности.

В то же время обязанностью государственного служащего является повышение своего профессионального уровня. Государственный служащий не имеет права отказаться от прохождения планового обучения, поскольку это будет рассматриваться, как нарушение трудовой дисциплины, которое тянет за собой определенные юридические последствия, в частности наложение дисциплинарных взысканий, или мер дисциплинарного влияния. Такой отказ может иметь существенные негативные последствия при прохождении государственным служащим аттестации, поскольку может повлиять на ее результаты. Государственный служащий может быть признан как такой, что не отвечает занимаемой должности, что влечет за собой освобождение от занимаемой должности [5, с. 36].

В то же время, государственный служащий имеет право на повышение своего профессионального уровня, что учитывается при осуществлении служебной карьеры. При этом важно отметить, что данное право является его объективным, а не субъективным правом, то есть он может требовать предоставления ему условий для участия на продвижение по государственной службе, а не на однозначное назначение на высшую должность.

Учебное заведение, которое осуществляет подготовку и повышение квалификации государственного служащего, должно обеспечить надлежащий теоретический уровень такой подготовки с учетом специфики вида государственной службы, вида государственного служащего, категории, классного чина, срока обучения и т.п. [7, с. 75]. Важность принципа обеспечения высокого качества и эффективности обучения обусловлена, прежде всего, необходимостью предоставления государственным служащим высоких уровня и качества знаний, их быстрой адаптации к конкретным должностям.

Реализация названного принципа возлагается на учебные заведения, которые осуществляют подготовку государственных служащих. Высокое качество обучения государственных служащих может быть обеспечено высоким уровнем тех учебных заведений, которые осуществляют подготовку государственных служащих. Именно поэтому, подготовку и переподготовку государственных служащих осуществляют только те высшие учебные заведения, которые получили лицензию на осуществление дополнительного профессионального образования.

Не менее важным является вопрос квалификации научно-педагогических кадров, обеспечения обучения методической и информационно-аналитической базой. Эффективность обучения государственных служащих неразрывно связана с его качеством и проявляется в том, насколько государственный служащий, который получил необходимую теоретическую подготовку, способен к ее применению в практической деятельности. То есть, речь идет о подготовке государственных служащих, которые способны к аналитической деятельности, отмечаются стратегическим мышлением и личностными качествами, необходимыми для принятия эффективных управленческих решений [1, с. 73].

Принцип государственного управления и координации деятельности всех элементов системы подготовки и переподготовки государственных служащих обусловлен тем, что сама система государственной службы является объектом управления. А это означает, что все ее элементы, в том числе и обучение государственных служащих также является объектом государственного управления. Более того, подготовка и повышение квалификации государственных служащих является составляющей государственной кадровой политики, а следовательно, подлежит управленческому влиянию со стороны соответствующих государственных органов. Это наглядно проявляется в том, что важные вопросы организации и функционирования системы подготовки и повышения квалификации государственных служащих устанавливаются указами Президента РФ: «О дополнительном профессиональном образовании государственных гражданских служащих Российской Федерации»; «О федеральной программе «Реформирование и развитие системы государственной службы Российской Федерации (2009–2013 годы)»; постановлениями Правительства РФ, законами и постановлениями субъектов Российской Федерации [3, с. 50].

По мнению В.Н. Скворцова, «...в современной концепции непрерывного образования воплощена идея, уходящая своими корнями в традиции гуманизма и ставящая в центр всех образовательных начинаний человека его духовный мир, нравственно-этические ценности и т.д., которым следует создать оптимальные условия для наиболее полного развития [9, с. 7]. Сегодня в обществе происходит огромный мировоззренческий сдвиг, в этом свете по-новому представляется миссия педагогической работы в сфере повышения квалификации и профессиональной переподготовки государственных служащих. Видение ее как мас-

штабного, широкого социально-культурного движения, связанного с интеллектуальным и нравственным воспитанием народа, социальной и духовной помощью ему нам представляется наиболее современным. В настоящее время все более актуальным становится гуманистический смысл этой работы. Ее гуманистическое и альтруистическое назначение проявляется в том, что она призвана решать чрезмерно сложные проблемы государственной социальной политики, поддерживать формирование благоприятного человеческого окружения, заботиться своими особыми, специфическими средствами о человеке, его духовно-нравственном здоровье, его самосознании и формировании его ценностных ориентаций [10, с. 6].

Между тем, современная система обучения госслужащих все еще недостаточно эффективна. Анализ статистических данных современного состояния дополнительного профессионального образования (ДПО) позволяет выявить причины его неустойчивого функционирования. В частности, возникло несоответствие между рыночным спросом и низким уровнем содержания и структуры образовательных программ.

Развитие дополнительного профессионального образования в стране способствовало и формированию системы дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) государственных служащих [8, с. 125]. Однако практика свидетельствует, что в этой системе имеется ряд проблем. Первая проблема – это наличие нерешённых вопросов, связанных с планированием подготовки государственных служащих на календарный год. Организаторы курсов повышения квалификации получают государственный заказ на ДПО государственных служащих с опозданием. Руководитель любого уровня постоянно держит в поле зрения множество вопросов и решает десятки проблем, от которых зависит успешное функционирование организации. Одной из наиболее сложных всегда была и остается проблема правильного подбора и эффективного профессионального использования персонала. От того, какие требования предъявляются к работникам, каковы направления, содержание, качество их подбора, специфика деятельности по повышению квалификации, развитию профессиональных, деловых, нравственно-психологических качеств, какие управленческие технологии используются для реализации кадрового потенциала, во многом зависят эффективность государственного управления. Недопустимо отставание обучения от развития теории и, особенно, практики, которая, безусловно, является опережающей.

Важную роль в этом играют научно-педагогический состав заведения, руководители структурных подразделений разных уровней, все, кто принимает участие в разработке и утверждении новых планов и программ, их научная зрелость, умение обобщать отечественный опыт и мировую практику подготовки специалистов высшей квалификации [4, с. 132]. Важно, чтобы учебные программы предусматривали оптимальное соотношение лекций-бесед, семинарских, практических занятий,

тренингов, что дает возможность предоставить слушателям в аудитории на практических примерах полный спектр теоретических и практических знаний, умений и навыков, которые необходимы государственному служащему.

Содержание учебных программ значительно влияет на получение новых знаний, стимулирует к этому слушателя. Главной здесь является не почасовая нагрузка или занятость преподавателя, а содержание курса, который преподают. Следует отметить, что специальные кафедры высших учебных заведений и центров подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных служащих наработали значительный опыт предоставления слушателям профессиональных знаний, умений и навыков. Откорректированные учебные планы за счет исключения тем, которые должны отрабатывать и закреплять в системе школы повышения профессионального мастерства по месту прохождения службы, благодаря чему создан резерв времени для профилирования учебы. За счет этого увеличен объем часов на специальные дисциплины в целом. Однако в настоящее время этого уже недостаточно. Следует продолжить поиск путей и средств ради усиления эффективности учебы в системе повышения квалификации, в первую очередь, на основе широкого обобщения как позитивного опыта, так и серьезных просчетов, ошибок, которых еще достаточно много в повседневной работе государственных служащих. Проблемным является обеспечение дополнительного обучения.

На курсах повышения квалификации учатся слушатели, которые преимущественно уже имеют определенную теоретическую и практическую подготовку. И здесь важно обогатить полученные более раннее знание. Необходимо закладывать во все виды занятий адекватные вопросы и методы наработки у слушателей умений и навыков эффективного решения служебных задач. Практическую направленность преподавания специальных дисциплин (спецкурсов и тем) должны обеспечить задания по решению задач на основе конкретных служебных ситуаций. Фабулы для таких занятий следует готовить на материалах служебной деятельности подразделений, специалисты из которых будут прибывать на обучение. Это максимально приблизит учебный процесс к практической деятельности. Слушатели будут получать возможность проверить, насколько принятые ими варианты решений отвечают тем, которые имели место в действительности (как с позитивной оценкой, так и с негативными последствиями – реальными или предполагаемыми).

Перспективной составляющей профессиональной подготовки в этом направлении является использование возможностей проведения деловых игр, во время которых отрабатывают практические навыки из решения смоделированных ситуаций, которые возникают в практической деятельности [2, с. 30]. Правильно разработать задание – значит вызывать у слушателей потребность обратиться к источникам дополнительной информации, в частности разнообразных баз данных. Еще один ре-

зерв – более широкое привлечение к занятиям опытных практиков. Для этого в учебных центрах расширен преподавательский аппарат и за курсами закреплены преподаватели, которые уже имеют значительный опыт работы (в том числе в руководящих должностях).

Актуальным является совершенствование методики преподавания. Нуждается в изменениях не только его содержание, но и стиль, методы, формы и даже место. От изложения общепринятых, установившихся норм следует переходить к доказательному методу преподавания. Для слушателя важно почувствовать уверенность самого преподавателя в предоставленной информации. На решение этих вопросов направлена деятельность школы повышения педагогического мастерства, основной задачей которой является разработка и применение современных образовательных технологий, избрание оптимальной стратегии преподавания, эффективное применение результатов научных исследований и приобретенного практического опыта в подготовке специалистов.

Ставшая традиционной в педагогическом плане организация круглых столов также имеет важное значение для подготовки служащих. Во-первых, они получают возможность постоянного общения с будущими коллегами – специалистами-практиками, что помогает «закреплять» полученные теоретические знания, а во-вторых, имеют «...возможность усвоить информацию относительно проблем практической деятельности именно в том регионе, в котором запланировано прохождение ими службы» [2, с. 34].

В процессе самостоятельного изучения учебных материалов, литературы во время подготовки к семинарам, практических занятий, экзаменов у слушателей нередко возникает необходимость посоветоваться с преподавателем, выяснить сложные для них вопросы, получить рекомендации, не ограничиваясь проблемой занятий. Эту потребность удовлетворяют путем организации плановых и внеплановых консультаций, которые могут проводить по инициативе преподавателей (обязательные) или на просьбу слушателей (групповые и индивидуальные).

Методика проведения консультаций тесно связана с характером вопросов, которые ставят слушателям. Условно их можно разделить на четыре группы: относительно организации и методики самостоятельной работы из курса или отдельной темы; относительно дополнительной литературы, нормативно-правовых актов и т.п.; относительно содержания материала; вопросы проблемного характера [6, с. 77].

Следующая методическая альтернатива – внедрение технологий дистанционного обучения в системе дополнительного образования. Дистанционное обучение определено как перспективное направление. Относительно его практической реализации предлагается во время проведения учебных собраний по повышению квалификации специалистов разных уровней и направлений проводить видеосъемку. Видеоматериалы отредактировать и направить в территориальные учебные центры

для использования во время проведения занятий по профессиональной переподготовке.

Анализ количественных и качественных аспектов функционирования систем подготовки специалистов по государственному управлению в мире, обобщения соответствующего опыта зарубежных стран кажутся значимым и важным для реформирования отмеченной подготовки в условиях интеграционных процессов.

Реформирование системы профессиональной переподготовки, повышения квалификации государственных служащих должно проходить на фоне реформирования образовательной системы страны. Исходя из задач, поставленных перед образованием в государстве, система профессиональной переподготовки должна обеспечить непрерывный процесс обучения специалистов. Непрерывное и систематическое обновление профессиональных знаний и навыков работников – основа стабильной работы органов власти, прямой путь к повышению профессионализма и в конечном итоге к становлению гражданского общества в России.

В итоге система обучения госслужащих призвана обеспечить совершенствование государственного управления, повысить его эффективность. Эту задачу она может решить только путем подготовки госслужащих, непрерывного повышения их квалификации и, как уже говорилось, с некоторым опережением практики. Поэтому, оценивая эффективность отдельных форм обучения и системы в целом, необходимо определять в первую очередь результативность обучения отдельных госслужащих. Если обучение эффективно, то результативность их работы в последующем должна быть выше, чем прежде.

Перспективной составляющей профессиональной переподготовки является использование возможностей проведения имитационных и деловых игр, привлечение к занятиям опытных практиков, совершенствование образовательных технологий, самоподготовка, внедрение технологий дистанционного обучения, использование форм интерактивного обучения.

Остро необходима разработка новых механизмов оценки эффективности обучения, очень важно закрепить нормативно сам принцип оценки эффективности, а также результативности функционирования всей системы обучения госслужащих, для чего целесообразна также разработка методики развития и поддержки мотивации госслужащих в повышении своей квалификации, в непрерывном профессионально-личностном самосовершенствовании, что в настоящий момент является ключевой задачей педагогического сообщества высшей школы.

Список литературы

1. Байков Н.М. Кадровый потенциал госслужбы: региональный аспект // Социология власти. – 2004. – № 1. – С. 131–152.
2. Горшков А.С. Совершенствование системы профессионального обучения государственных служащих в условиях административной реформы // Государственная служба. – 2006. – № 1. – С. 28–36.
3. Ильина Ю.В. Правовое регулирование дополнительного профессионального образования профессионального образования государственных гражданских служащих // Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. – 2010. – № 4. – С. 48–56.
4. Кочегура А.П. Управление профессиональным развитием гражданских служащих как инструмент повышения эффективности их деятельности // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Социология. – 2008. – № 2. – С. 121–133.
5. Костоусов С.Е. Повышение профессионального уровня специалистов государственной гражданской и муниципальной службы как принцип государственной кадровой политики // Государственная служба. – 2007. – № 1. – С. 42–46.
6. Рычков С.Ю., Бикчурина А.М. Место ВУЗа в системе управления карьерой государственных служащих // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 10. – С. 74–74.
7. Санников С.В. Система подготовки государственных служащих в структуре высшего профессионального образования: проблема адаптации зарубежного опыта // Модернизация национальной системы высшего образования и проблемы интеграции вузов России в мировое образовательное пространство: Всерос. науч. конф. с междунар. участием [Электронный ресурс]. – URL: publicservice2005.narod.ru.
8. Скворцов В.Н. Гуманизм как ценностное основание модели непрерывного образования // Высшее образование XXI века: междунар. науч.-практ. конф.: сб. ст. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011.
9. Филатова Л.Б. Формирование активной гражданской позиции – неотъемлемая часть образовательной политики / Гражданское самосознание как результат формирования активной социальной позиции россиянина: сб. ст. – Норильск, 2008.

Формирование профессионально-этического компонента у обучающихся педагогического профиля в условиях непрерывного образования

В статье рассмотрены научно-прикладные аспекты формирования нравственных, этических качеств у будущих педагогов в процессе непрерывного профессионального обучения. Отмечено, что морально-этический компонент включен в общую структуру профессиональной компетенции и характеризует готовность специалиста педагогического профиля к педагогической деятельности. Приводятся сравнительные исследования групп обучающихся – студенты педагогического колледжа и педагогического вуза, педагоги-слушатели курсов повышения квалификации, чьи эмпирические результаты и данные формирующего эксперимента подтверждают необходимость разработки программы по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с целью оптимизации учебного процесса и становления этического компонента профессионально-педагогической деятельности.

In article scientific and applied aspects of formation of moral, ethical qualities at teachers in the course of continuous vocational training are considered. It is noted that the moral and ethical component is included in the general structure of professional competence and characterizes readiness of the expert of a pedagogical profile for pedagogical activity. Comparative researches of groups being trained — students of teacher training college and pedagogical higher education institution, teachers - students of professional development are given, whose empirical results and data of forming experiment confirm need of development of the program on pedagogical maintenance being trained for the purpose of optimization of educational process and formation of an ethical component of professional and pedagogical activity.

Ключевые слова: непрерывное образование, обучающийся, мотивация, готовность к педагогической деятельности, моральные и нравственные качества, программа обучения

Keywords: the continuous education, being trained, motivation, readiness for pedagogical activity, moral and moral qualities, the training program

В условиях происходящей модернизации системы образования важное место отводится профессиональной подготовке будущих педагогов, формированию у них готовности и мотивированности к предстоящей педагогической деятельности. Профессиональная готовность формируется на протяжении всего периода трудовой педагогической деятельности, тогда как мотивация к предстоящей педагогической деятельности у обучающихся не всегда имеет соответствующую направленность и во

многим определяется условиями образовательной среды учебного заведения. Профессиональная подготовка будущих педагогов предполагает не только усвоение дисциплин общей предметной направленности, формирование знаний, умений и навыков учебной и воспитательной работы с детьми, но и становление специалиста в аспекте нравственно-этических отношений, когда складывающиеся отношения «педагог – обучающийся» способствуют оптимизации учебного процесса и формированию уровня педагогической компетенции личности учителя-воспитателя.

Процесс профессионально-этического становления личности педагога осуществляется в течение многих лет и приобретает различное содержание на пролонгированных этапах непрерывного педагогического образования, развития и саморазвития педагога [1; 4; 8; 9; 12; 13; 14; 19; 20; 21]. Компонент профессиональных ценностей играет одну из ключевых ролей в формировании готовности студентов, а затем и специалистов к педагогической деятельности [11]. Исследователи подчеркивают значимость мотивационной сферы личности педагога в структуре его готовности к профессиональной деятельности [5; 15; 16].

Непрерывность образования требует внимания к профессиональной компетентности не только выпускников педагогических колледжей и вузов, но и педагогов, уже работающих по специальности. Осуществление непрерывного образования предполагает внутреннее убеждение личности педагога в необходимости самоорганизации своей деятельности, направленной на преобразование себя в целях самореализации в профессиональной деятельности [2]. Именно поэтому выделение профессиональных ценностей в структуре готовности к педагогической деятельности в качестве самостоятельной структурной единицы представляется крайне важным. Ценности представляют собой осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Ценности «черпаются» конкретным человеком в системе морально-этических норм, существующих в обществе, и входят, таким образом, в структуру более широкого феномена – морально-этического сознания личности [3; 19]. Следовательно, можно говорить о необходимости выделения отдельного компонента в структуре готовности к профессиональной педагогической деятельности – морально-этического компонента [10].

Ценностно-этическая составляющая профессиональной компетентности педагога отражена в новых Государственных образовательных стандартах подготовки педагогов, а также в «Стратегии модернизации российского образования», в которых отмечается, что педагогическая компетентность включает в себя не только профессионально-технологическую и личностную составляющие, но и этический компонент, систему ценностных ориентаций личности. Все это делает изучение морально-этического компонента в структуре профессиональной готовности педагога задачей, актуальной как с теоретической, так и с практической точек зрения.

Формирование морально-этического компонента профессиональной готовности у будущих педагогов осуществляется в непосредственной учебной и практической деятельности, когда отрабатываются навыки и умения, профессиональные компетенции, а условия непрерывного педагогического образования закрепляют устойчивые профессионально-личностные качества учителя-воспитателя [6; 7; 17; 18; 19; 22]. Это определило цель настоящей работы – теоретически разработать и экспериментально апробировать модель формирования и развития профессионально-этические качества педагога в современных условиях отечественного школьного образования. Объектом исследования выступил процесс непрерывного педагогического образования, включающий в себя уровни базового и постдипломного педагогического образования, а также профессиональной деятельности педагога. Предметом исследования являлось изучение сформированности морально-этических качеств педагога, рассматриваемых в аспекте системообразующего компонента профессиональной готовности специалиста к профессионально-педагогической деятельности. Исследования проводились на базе Педагогического колледжа им. Н. А. Некрасова, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Института специальной педагогики и психологии им. Р. Валенберга, Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Констатирующим экспериментом было охвачено 200 человек, а формирующим – 100 человек. В качестве методик исследования использовались: анкета для изучения сформированности профессионально-этических качеств специалиста, модифицированный вопросник многомерного исследования нравственных качеств, анкета для изучения готовности к профессиональной педагогической деятельности, модифицированная карта экспертной оценки профессиональной компетентности педагога, тест мотивации педагогической деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана).

Полученные результаты сравнивались как по типу образовательного учреждения, так и в динамике с учетом специфики непрерывного профессионального образования специалистов педагогического профиля. В структуре формирующего эксперимента (при разработке и реализации модели становления системы морально-этических качеств педагога) внимание уделялось изучению и воспитанию мотивационного компонента нравственной составляющей готовности к профессиональной деятельности.

Результаты констатирующего эксперимента выявили, что существующая система формирования профессионально-этических качеств педагога, способных обеспечить осознание им социального значения своей профессиональной миссии и готовность нести нравственную ответственность за ее осуществление, в процессе обучения специалистов педагогической сферы не является эффективной и соответствующей новым образовательным требованиям, что находит свое отражение на

различных уровнях, о чем свидетельствуют низкие средние значения изучаемых этических качеств (0,7 балла отмечено у обследуемых Академии постдипломного педагогического образования, 2,1 балла – у студентов РГПУ им. А. И. Герцена, 1,5–1,9 баллов – у студентов педагогического колледжа и Института им. Р. Валленберга). Отсутствие четких представлений о профессионально-этических качествах отражается на готовности к будущей профессиональной деятельности, которая в рамках 10-балльной оценки составляет у обучающихся различных образовательных учреждений от 5,3 до 6,5 баллов, тогда как у педагогов, повышающих квалификацию в Академии постдипломного педагогического образования этот показатель составил 8,6 баллов.

У специалистов педагогического профиля по данным самооценки наблюдается неустойчивость сформированных профессиональных компетенций (табл. 1), что отражается на этическом компоненте в сфере педагогической деятельности. По 7-балльной шкале лучшие показатели формирующихся компетенций выявлены у слушателей Академии постдипломного педагогического образования.

Таблица 1

Самооценка профессиональной компетентности обучающихся педагогического профиля

Категории ответов	Педагогический колледж	РГПУ им. А. И. Герцена	ИСПиП им. Р. Валленберга	АППО
<i>Методологическая компетентность (М)</i>				
Знание предмета работы	5,5	5,5	5,7	6,9
Ориентация в психолого-педагогических концепциях	5,1	5,3	5,1	3,5
Навыки рефлексивного анализа деятельности	5,3	5,2	4,9	6,1
<i>Психолого-педагогическая компетентность (ПП)</i>				
Знание психологических особенностей учащихся	4,8	5,6	5,3	4,2
Умение обеспечивать индивидуальный подход	3,8	4,4	4,3	5,4
Реализация индивидуального подхода работы с учениками	3,7	3,8	4,2	4,3
<i>Предметно-методическая компетентность (ПМ)</i>				
Владение методикой работы с детьми	4,3	4,2	5,1	6,5
Использование современных педагогических технологии	4,3	4,2	4,3	5,7
Владение педагогическими техниками работы	5,2	4,2	4,4	5,9

Отмечено, что у специалистов педагогического профиля мотивационный комплекс является неоптимальным: внутренний тип мотивации, связанный с ориентацией на смысл самой деятельности, является менее выраженным, чем внешняя мотивация (табл. 2).

Таблица 2

Результаты по тесту «Мотивация педагогической деятельности» (в баллах)

Шкалы теста	Педагогический колледж	РГПУ им. А. И. Герцена	ИСПиП им. Р. Валленберга	АППО
Внутренняя мотивация	3,3	3,6	3,4	3,9
Внешняя положительная мотивация	3,8	4,1	3,9	4
Внешняя отрицательная мотивация	2,8	3,1	3,6	3,7

Выявленные в процессе констатирующего эксперимента параметры могут быть рассмотрены как обоснование разработки инновационной модели формирования системы профессионально-этических качеств педагога в вузе. Основными факторами, влияющими в процессе обучения на уровень готовности к профессиональной деятельности специалистов педагогической сферы, являются: тренинги и практико-ориентированные занятия, советы и примеры преподавателей из личного практического опыта, переоценка имеющегося опыта на основе новых теоретических знаний по психологии и педагогике (табл. 3–4).

Таблица 3

Факторы-детерминанты, влияющие на уровень готовности к профессиональной педагогической деятельности (%)

Категории ответов	Педагогический колледж	РГПУ им. А. И. Герцена	ИСПиП им. Р. Валленберга	АППО
Обучение (не дифференцированный ответ)	16%	14%	12%	36%
Различные виды практики	60%	50%	52%	0%
Преподаватели: их опыт, советы, примеры	18%	18%	26%	10%
Занятия по педагогике и психологии	30%	26%	22%	20%
Занятия по специализации	38%	20%	40%	0%
Самостоятельная работа (разработка программ занятий, чтение литературы, подбор методических материалов)	10%	16%	10%	6%
Собственное Желание	6%	8%	6%	4%
Рефлексия и анализ собственного опыта	0%	8%	6%	34%
Нет ответа	8%	8%	10%	10%

Таблица 4

Рефлексивная оценка факторов-детерминант, обеспечивающих оптимизацию учебного процесса и повышение готовности к профессиональной деятельности (%)

Категории ответов	Педагогический колледж	РГПУ им. А. И. Герцена	ИСПиП им. Р. Валленберга	АППО
Достаточно всего	20%	4%	6%	10%
Больше практики	20%	34%	20%	0%
Увеличить кол-во тренингов и практически направленных занятий	22%	26%	38%	34%
Увеличить часы по основным предметам	18%	14%	24%	0%
Больше примеров из личного практического опыта педагогов	30%	26%	24%	36%
Повысить уровень мотивации у студентов к обучению	10%	8%	12%	10%
Собственное желание и отношение к обучению	10%	10%	8%	10%
Нет ответа	20%	14%	16%	10%

Модель формирования этических качеств педагога, способных обеспечить осознание им социального значения своей профессиональной миссии и готовность нести нравственную ответственность за ее осуществление, включает в себя структуру, содержание и формы педагогической деятельности. Структура включает четыре основных блока: анализ педагогических проблемных ситуаций, составление этического кодекса педагога, анализ собственного профессионального портрета, практическая отработка способов развития профессионально-этических качеств. Формой реализации обучения выступают проблемно-ориентированные группы, где главная задача ведущего заключается в фасилитации внутригрупповых процессов. Содержание обучения включает в себя четыре блока: ценностно-смысловой, мотивационный, инструментальный и блок идентификации с профессиональным сообществом.

Представленную программу формирования морально-этических качеств педагога можно рассматривать как эффективную модель, способную оптимизировать формирование и развитие профессионально-педагогических качеств личности учителя в современных условиях отечественного образования. Полученные в ходе формирующего эксперимента данные свидетельствуют о том, что сформированные в процесс обучения профессионально-этические качества обеспечивают осознание педагогами социального значения своей профессиональной миссии и готовность нести нравственную ответственность за ее осуществление.

Это находит свое отражение на различных уровнях. Все предложенные форм и содержательные аспекты программы обучения учителями оценены как необходимые и достаточные.

Участники формирующего эксперимента отметили, что в процессе обучения произошло формирование профессионально-этических качеств. В рефлексивной оценке опрашиваемых после прохождения обучения выявлены устойчивые представления о профессиональных и морально-этических качествах, что приобрело большую субъектную направленность и стало рассматриваться как самосовершенствование личности и морально-этических мотивационных установок на педагогическую профессию (табл. 5). Представленные развернутые суждения могли попадать в различные категории ответов, поэтому суммарный процент ответов оказался больше ста процентов. Процент по каждой категории рассчитывался как частота встречаемости данной категории к общему количеству ответов.

Таблица 5

Результаты анкетирования по изучению сформированности профессионально-этических качеств педагога (%)

Категории ответов	Результаты констатирующего эксперимента	Результаты формирующего эксперимента
ПЭК как обязательные качества необходимые для успешной работы педагога (недифференцированное определение)	14%	5%
ПЭК как обязательные качества необходимые для успешной работы педагога (развернутое определение)	6%	30%
Отдельные качества и стратегии поведения во взаимоотношениях с учениками (понимание учеников, справедливое оценивание и т.д.)	36%	33%
Отдельные качества и стратегии поведения во взаимоотношениях с родителями (вежливость, понимание родителей)	24%	23%
Отдельные качества и стратегии поведения во взаимоотношениях с коллегами (тактичность с коллегами)	12%	23%
Отдельные качества и стратегии поведения без субъектов взаимоотношений (ответственность, доброжелательность)	20%	22%
ПЭК как жизненные принципы и ценности личности, как самосовершенствование собственной личности	12%	34%
ПЭК как высокий уровень преподавания предмета	8%	9%

После обучения по программе у учителей произошли изменения в смысловых оценках профессионально-этических качеств: более выраженными стали аспекты «Гуманизм и человечность», «Доброжелательность и эмпатийность к ученикам», «Уважение к человеку» (табл. 6).

Таблица 6

Результаты исследований по методике многомерного исследование нравственности

Факторы	Результаты констатирующего эксперимента	Результаты формирующего эксперимента
Фактор 1 «Моральная честь и нравственные убеждения»	23,4	23
Фактор 2 «Гуманизм и человечность»	7,1	9,1
Фактор 3 «Партнерство (товарищество)»	20,2	21,3
Фактор 4 «Авторитеты»	11	10,8
Фактор 5 «Доброжелательность и эмпатийность к ученикам»	6,3	10,5
Фактор 6 «Добросовестность и трудолюбие»	7,3	7,1
Фактор 7 «Самоконтроль и самодисциплина»	15,3	15
Фактор 8 «Уважение к человеку»	7,1	11

Произошло смещение акцентов с процесса преподавания на процесс взаимодействия (табл. 7), то есть более широкое осмысление получили интроиндивидуальные личностные образования, способствующие раскрытию морально-этической сферы специалиста педагогического профиля и характеризующие его готовность к будущей профессиональной деятельности инструментальной части на концептуальную.

Таблица 7

Рефлексивная оценка готовности к профессиональной деятельности (%)

Категории ответов	Результаты констатирующего эксперимента	Результаты формирующего эксперимента
Знание предмета на высоком уровне	72%	51%
Знание методики преподавания	56%	40%
Умения и навыки преподавания	10%	14%
Психологические знания	14%	46%
Навыки эффективной коммуникации	22%	18%
Любовь к детям	4%	15%
Желание работать	0%	11%
Готовность брать на себя ответственность	22%	19%
Умение ставить цели	2%	10%
Понимание важности профессии, осознание миссии	2%	20%
Умение творчески работать с учебным материалом	10%	15%
Нет ответа	2%	0%

После прохождения обучения, произошло изменение мотивационного компонента. У педагогов повысился уровень внутренней мотивации: более значимой стала ориентация на внутренний смысл профессии, ценность самой педагогической деятельности. Также повысился мотив социального престижа, значимости в глазах других людей, хотя при этом не снизилась внешняя отрицательная мотивация, то есть страх совершить ошибку и получить неодобрения со стороны окружающих (табл. 8).

Таблица 8

Результаты по тесту «Мотивация педагогической деятельности» (в баллах)

Шкалы теста	Результаты констатирующего эксперимента	Результаты формирующего эксперимента
Внутренняя мотивация	3,9	4,2
Внешняя положительная мотивация	4	4,2
Внешняя отрицательная мотивация	3,7	3,7

Поле прохождения обучения у учителей восполнен пробел теоретических знаний, повышен уровень концептуальности, что позволяет им более глубоко осмыслить полученный педагогический опыт. Также выше стал уровень владения конкретными приемами и техникой работы для решения актуальных педагогических задач (табл. 9).

Таблица 9

Самооценка профессиональной компетентности (в баллах)

Категории ответов	До	После
<i>Методологическая компетентность (М)</i>		
Знание предмета работы	6,9	6,7
Ориентация в психолого-педагогических концепциях	3,5	5,1
Навыки рефлексивного анализа деятельности	6,1	6,6
<i>Психолого-педагогическая компетентность (ПП)</i>		
Знание психологических особенностей учащихся	4,2	5,3
Умение обеспечивать индивидуальный подход	5,4	5,9
Реализация индивидуального подхода работы с учениками	4,3	4,4
<i>Предметно-методическая компетентность (ПМ)</i>		
Владение методикой работы с детьми	6,5	6,8
Использование современных педагогических технологий	5,7	5,8
Владение педагогическими техниками работы	5,9	6,5

Диагностический инструментарий, разработанный и реализованный для формирующего эксперимента, отражает изменения, произошедшие с обучающимися студентами, и может применяться в других вузах для экспертизы внедрения новой модели формирования системы профессионально-этических качеств педагога. Модель обучения, воспитания и

формирования этических качеств, их оценка может применяться как система средств мониторинга, с помощью которой возможно диагностировать эффективность образовательной среды, сформированность профессиональных и морально-этических качеств у разных групп обучающихся педагогического профиля.

Список литературы

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 140 с.
2. Алферова Г. А. Формирование у будущего учителя готовности к непрерывному образованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. – 23 с.
3. Асташова Н. А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технологии развития: дис. ... д-ра пед. наук. – Брянск: БГУ, 2001.
4. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы человека. – М.: Наука, 1970. – 272 с.
5. Демиденко Н. Н. Мотивационно-потребностная сфера личности как компонент психологической готовности и ее влияние на успешность педагогической деятельности: автореф. дис. канд. психол. наук. – Тверь, 1996. – 22 с.
6. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Мос. психол.-соц. ин-та, 2004. – 752 с.
7. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование: науч.-публ. альм. – Вып. 8.– Новокузнецк: СО РАО, ИПК, 2005. – С. 26–44.
8. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983. – 32 с.
9. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. – Мн.: Университетское, 1985. – 206 с.
10. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 260 с.
11. Иванова Т. В. Особенности развития психологической готовности студенчества к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 21 с.
12. Калининкова Н. Г. Непрерывное педагогическое образование как парадигма // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3. – С. 186–189.
13. Левитов Н. Д. Психология труда. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.
14. Мясищев В. Н. Личности и неврозы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 428 с.
15. Одинцова Л. А., Завицкая С. В. Реализация профессиональной подготовки учителя математики в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования. – Белгород: Изд-во БГПУ, 2000. – 168 с.
16. Поташник, М. М. Понятие «качество образования» // Нар. образование. – 1999. – №7–8. – С. 27–35.
17. Репринцев А. В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2001.
18. Федотенко И. Л. Теория и практика становления профессионально-ценностных ориентаций учителя в процессе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001.

19. Шевченко Л. Л. Воспитание нравственной культуры учителя в процессе профессиональной подготовки: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 47 с.
20. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования идентичности личности. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 400 с.
21. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 43 с.
22. Янотовская Ю. В. Экспериментальное исследование самостоятельности в трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1973. – 23 с.

Сведения об авторах

Артемкова Карина Викторовна – аспирант кафедры логопедии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: karina-viktorovna82@rambler.ru

Горобец Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории музыки, Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, член-корреспондент Международной академии наук высшей школы (МАН ВШ) Санкт-Петербургского (Северо-Западного) отделения, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: sv1357@mail.ru

Григорьева-Голубева Виктория Аркадьевна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: grig_golubev@mail.ru

Денисова Ольга Александровна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой дефектологического образования, Череповецкий государственный университет (Россия, г. Череповец); e-mail: denisova@inbox.ru

Кириллова Галина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: galia.kirillova@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

Леханова Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (Россия, г. Череповец); e-mail: denisova@inbox.ru

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

Мигурская Анастасия Александровна – учитель-логопед, ГОУ ЦПМСС Красносельского района Санкт-Петербурга (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: amigurskaya@yandex.ru

Нечаева Татьяна Алексеевна – преподаватель, СПбГБОУ СПО «Петровский колледж» (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: t.a.00@mail.ru

Никитина Маргарита Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Носкова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: info@fit-herzen.ru

Павлова Татьяна Алексеевна – преподаватель математики (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pavlova_t_a_553@mail.ru

Трегубова Любовь Борисовна – старший научный сотрудник, ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: matilda102@yandex.ru

Филатова Лидия Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, Заполярный филиал Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина (Россия, г. Норильск); e-mail: FilatovaLB@bk.ru

Яковлева Ольга Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ekegeza@yandex.ru

Ямщикова Екатерина Геннадьевна – аспирант кафедры педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Россия, Санкт-Петербург)

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 ш., 10

тел. (812) 476-90-36

rednauka@mail.ru

Научный журнал

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

Редакторы: *О.В. Мамуркина, Т.Г. Захарова*
Технический редактор *А.А. Беляева*
Оригинал-макет *А.А. Беляевой*

Подписано в печать 28.06.2013. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 7,75. Тираж 500 экз. Заказ № 1011

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

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