

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

# **ВЕСТНИК**

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

*Научный журнал*

**№ 3**

**Том 3. Педагогика**

**Санкт-Петербург**

**2013**

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

*Научный журнал*  
**№ 3. 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, профессор;  
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (отв. за выпуск);  
Т. С. Кошманова, доктор педагогических наук, профессор (США);  
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;  
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор;  
Н. Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор;  
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор;  
Х. Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан);  
М. К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

**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

### ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А. В. Скворцов*

Роль проблемного обучения в подготовке бакалавров педагогического образования ..... 7

*Т.А. Нечаева*

Этапы формирования геоэкологической компетентности при подготовке специалистов по туризму ..... 16

### СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Л.М. Кобринна, Е. С. Хименкова*

Обучение незлышащих школьников после кохлеарной имплантации в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната ..... 21

*И. К. Шац*

Коррекционная работа по гармонизации стилей воспитания в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья ..... 29

*И.И. Мамайчук*

Психологическое сопровождение родителей детей с нарушениями в психическом развитии в условиях образовательного учреждения ..... 37

### ВОПРОСЫ ЛОГОПЕДИИ

*М.И. Лохов, Л.Я. Миссуловин, Ю.А. Фесенко*

Заикание: возможности педагогической коррекции ..... 48

*Н.Н. Китаева, И.А. Николаева*

Особенности преодоления дислексии у учащихся школ с углубленным изучением иностранных языков ..... 59

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ**

*Н.Н. Быкова*

Внедрение дистанционных технологий в учебный процесс –  
главный тренд в развитии системы образования XXI века ..... 66

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*Е.Е. Журинская*

Роль и место колледжа как учреждения среднего  
профессионального образования в системе непрерывного  
педагогического образования ..... 74

**Сведения об авторах**..... 84

## CONTENTS

### THE ISSUES OF PROFESSIONAL EDUCATION

*A. V. Skvortsov*

The role of problem-based learning in the training  
of bachelors of pedagogical education .....7

*T.A. Nechaeva*

Stages of formation of geoeological competence  
in preparation of specialists for tourism.....16

### SPECIAL PEDAGOGY

*L.M. Kobrina, E.C. Himenkova*

Training of deaf pupils after cochlear implantation  
in conditions of special (correctional) boarding school.....21

*I. K. Schatz*

Correctional work on harmonization of parenting styles  
in families of children with disabilities.....29

*I.I. Mamaichuk*

Psychological support of parents of children  
with problems in mental development in the  
conditions of educational institution .....37

### QUESTIONS LOGOPEDIA

*M.I. Suckers, L.Y. Masulovic, Y.A. Fesenko*

Stuttering: opportunities pedagogical correction.....48

*N.N. Kitaeva, I.A. Nikolaeva*

Features of overcoming dyslexia students  
of schools with profound studying  
of foreign languages .....59

## **DISTANCE LEARNING**

*N.N. Bykova*

Implementation of distance learning technologies in the educational process - the main trend in the development of the education system of the XXI century.....66

## **CONTINUING EDUCATION**

*E.E. Yurinskaya*

The role and place of the college as an institution of secondary professional education in the system of continuous pedagogical education .....74

**About the authors** .....84

# ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

*А. В. Скворцов*

## **Роль проблемного обучения в подготовке бакалавров педагогического образования**

В статье анализируется и уточняется структура понятийного аппарата проблемного обучения применительно к профессиональной подготовке бакалавров, рассматривается проблемный подход как наиболее перспективный способ усвоения бакалаврами учебного материала и формирования у них творческого мышления.

The article analyzes and clarifies the structure of the conceptual apparatus of problem-based learning applied to the training of bachelors considered problematic approach as the most promising way to mastering bachelors educational material and shaping their creative thinking.

*Ключевые слова:* проблемное обучение, проблемная задача, проблемная ситуация.

*Key words:* problem-based learning, challenging task, problem situation.

Система высшего профессионального образования предполагает в процессе обучения формирование творческого мышления личности, способной совершенствоваться в своей профессиональной и социальной деятельности.

Особой значимостью обладает естественно-научное образование (ЕНО), так как именно оно служит основной технологической базой современного общества и формирует у человека целостное представление об окружающей среде, пространстве, в котором существует общество.

В последнее время усилено внимание к подготовке специалистов в области естественно-научного образования [11]. Это связано с вступлением Российской Федерации в единое европейское образовательное пространство и принятием Болонской системы высшего профессионального образования. В связи с этим определяется задача разработки программы подготовки бакалавров в области естественно-научного педагогического образования, обладающих компетенциями, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности на инноваци-

онной основе, учитывающей современные приоритетные направления развития науки и образования.

Противоречие между объективными потребностями общества в подготовке профессионально-творческой личности бакалавров в вузе и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ по формированию компетенций и творческого мышления обусловили проблему, заключающуюся в необходимости выявления и систематизации различных методов, которые позволят повысить уровень формирования творческого мышления у бакалавров педагогического образования в контексте проблемного обучения.

Крупнейший вклад в развитие проблемного обучения внесли В. Оконь, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, Дж. Дьюи, И.Я. Лернер, А.В. Хуторской, В.Н. Максимова, Д.В. Богоявленский, Ю.К. Бабанский, С.Л. Рубинштейн, М.И. Махмутов, И.А. Зимняя, Е.В. Ковалевская, Н.А. Менчинская и другие исследователи.

На наш взгляд, именно проблемное обучение активизирует творческое начало личности, способствующее формированию такого её нового качества, как компетентность. Мы придерживаемся теории, разработанной А.М. Матюшкиным о путях формирования творческого мышления.

Проблемное обучение способствует творческому подходу обучающихся к процессу освоения новых знаний, формированию познавательной самостоятельности и творческого мышления, высокому уровню их мотивации и органичному усвоению знаний. Под воздействием проблемного обучения не только формируется заинтересованность в изучаемой дисциплине, но и воспитывается устойчивый интерес к самостоятельной поисковой деятельности познавательного характера. Возникший интерес к поиску превращается в мотивацию, включение обучающегося в активную исследовательскую деятельность [6].

Значительный интерес к использованию проблемного обучения в подготовке бакалавров педагогического образования вызывает система требований к уровню компетентности выпускников педагогического вуза, представленная ФГОС ВПО третьего поколения. Согласно стандарту бакалавр на выходе должен обладать 16 общекультурными и 11 профессиональными компетенциями [12]. Однако зачастую знания, содержащиеся в материале учебника, предлагаются в непроблемной современной форме, даются в традиционном, догматическом, констатирующем факты виде, что не способствует творческому мышлению бакалавров и формированию необходимых по образовательному стандарту компетенций, таких как:

ОК-1 – владеть культурой мышления, быть способным к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

ОК-4 – способность использовать знания о современной естественно-научной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;

ПК-6 – способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников, и некоторых других компетенций [12].

Чтобы вывести получаемые знания, содержащиеся в учебнике, в область действия компетентностного принципа, необходима проблематизация учебного материала, предлагаемого студентам. При проблемном обучении объектом осознания являются проблемы, задачи, для решения которых необходимо освоение методов, средств и приёмов. Происходит формирование творческого мышления, расширение поля практического применения в жизни полученных знаний [3].

Проблемное обучение далеко не новое педагогическое явление. История его начинается с разработки так называемого исследовательского метода, многие правила которого были введены в педагогику Джоном Дьюи.

Предметом исследования современной «болонской» педагогики является компетентностное развитие студентов в процессе обучения. Главным показателем гармоничной, всесторонне развитой личности является высокий уровень её мыслительных способностей, в том числе творческих, предполагающих, в свою очередь, присущее творческой личности свойство – профессиональную компетентность.

Развивающим обучением, т. е. ведущим к общему и профессиональному развитию можно считать только такое обучение, при котором преподаватель, основываясь на знания закономерностей развития мышления, специальными педагогическими методами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей обучающихся в ходе освоения ими учебных дисциплин. Именно такое обучение и является проблемным [1].

В педагогической литературе учёными даны разносторонние определения этому понятию.

Под проблемным обучением В. Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний». [10]

И.Я. Лернер видит сущность проблемного обучения в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы» [5].

Т.В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвигании перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами проблемных задач [4]. Такое понимание имеется и в работах Ю.К. Бабанского.

На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований М.И. Махмутов дает следующее определение понятия «проблемное обучение»: «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются самостоятельная систематическая поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [8]. Обучение не может быть всецело проблемным, но без проблемности обучение не сможет быть продуктивным и развивающим.

Итак, проблемное обучение – одно из наиболее эффективных средств активизации познавательного и творческого мышления обучающихся. Особенность его заключается в том, что обучающийся анализирует фактический материал и использует его таким образом, чтобы самостоятельно извлечь из него новую информацию. Иными словами, это расширение и новое применение усвоенных ранее знаний. Но такому применению студент не может научиться ни от преподавателя, ни из материала учебника, оно ищется и находится самим учащимся при постановке его в соответствующую ситуацию. Это и есть поисковый метод учения как антипод методу восприятия готовых материалов преподавателя (хотя последний метод тоже вызывает определённую активизацию мышления) [9].

В нашей работе мы опираемся на исследования Е.В. Ковалевской, согласно которым понятийный аппарат проблемного обучения включает в себя следующие основные понятия: проблема, проблемная задача, проблемная ситуация, проблематизация, проблемность [2]. Опираясь на личностно-деятельностный подход, делаем вывод, что все эти понятия существуют во имя развития личности, а основной целью их является развитие творческой личности в ценностном пространстве.

Проблемность – главное условие развития творческой личности. Она может быть внутренней (существовать в скрытой форме) и внешней (быть ярко выраженной). Проблемность рассматривается как диалектическая категория, рядоположенная с другими, или как главный признак данных категорий в развитии.

Способом создания или вскрытия существующей проблемности является проблемная ситуация. Существуют различные взгляды учёных на это понятие. Одни считают проблемную ситуацию состоянием умственного напряжения, созданного с познавательной целью, другие – психическим состоянием интеллектуального затруднения.

Средством создания такого состояния, т. е. проблемной ситуации, является проблемная задача, которая в процессе образования материализуется в устной или письменной формулировке учебного материала (текста) и заданий к нему. Именно проблемная задача является наиболее важным звеном, центральным местом при обучении, так как именно она – проблемная задача – является и средством создания проблемной ситуации, и, как следствие, влечёт за собой проблематизацию – решение проблемы. Механизмом вскрытия проблемности, существующей в конкретной проблемной задаче, является проблематизация. Единицей процесса проблемного обучения является проблема – противоречие, свойственное практически всем предметам и явлениям. Проблема может быть скрытой (в этом случае её необходимо вывести на поверхность для дальнейшего решения) или явной, уже лежащей на поверхности.

Таким образом: проблема – единица проблемного обучения; проблематизация – механизм; проблемная задача – средство; проблемная ситуация – способ; проблемность – условие (состояние среды).

Результатом процесса проблемного обучения является развитие творческой личности путём самостоятельного умственного поиска.

Умственный поиск – это крайне многогранный и сложный процесс. Необходимо заметить, что не любой поиск связан с возникновением проблемы. Если педагог даёт студентам задание и указывает на его выполнение, то даже их самостоятельный поиск не будет должным образом развивать их мышление. В данном случае студенты даже могут активно участвовать в научно-исследовательской работе, собирая эмпирический материал, однако никаких проблем в приведённом случае решаться не будет. Формирование творческого, поискового мышления обучающихся происходит в процессе самостоятельного поиска решения проблем.

Цель формирования творческого мышления бакалавров посредством проблемного обучения заключается в том, чтобы повысить уровень

их мыслительной деятельности и обучить их не отдельным, не взаимосвязанным мыслительным операциям, а самоупорядоченной, выстроенной системе умственных действий, свойственной для решения задач, требующих применения творческого мышления.

По мнению А.М. Матюшкина проблемная ситуация это «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности». Другими словами, проблемная ситуация – это ситуация, в которой субъекту необходимо решить какие-либо трудные для себя задачи, но ему недостаточно данных, и он должен сам их найти [7].

Проблемные ситуации можно подразделять по нескольким основаниям:

области научных знаний или учебной дисциплине (экологии, математике и т.п.);

направленности на поиск недостающего нового (новых знаний, способов действия, выявления возможности применения известных знаний и способов в новых условиях);

уровню проблемности (очень острые противоречия, средней остроты, слабо или неявно выраженные противоречия);

типу и характеру содержательной стороны противоречий (например, между житейскими представлениями и научными знаниями, неожиданным фактом и неумением его объяснить и т.п.) [13].

Дидактически и методически основанные способы создания проблемных ситуаций могут быть найдены только в том случае, если преподавателю известны общие закономерности их возникновения. В литературе по проблемному обучению встречаются попытки сформулировать эти закономерности в виде типов проблемных ситуаций [4].

Основываясь на исследованиях А.И. Матюшкина, нами выделяются наиболее характерные для педагогической практики типы проблемных ситуаций:

1) возникает при условии, если обучающийся не знает способа решения поставленной задачи, не может ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, т. е. в случае осознания обучающимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта;

2) при столкновении студентов с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Как правило, педагоги организуют эти условия не только для того, чтобы студенты сумели применить свои знания на практике, но и столкнулись с фактом их

недостаточности. Осознание этого факта студентами возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний;

3) если существует противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа. При этом задача преподавателя склоняется к тому, чтобы обучающиеся поняли смысл и причины возникновения противоречий, увидели столкновение различных точек зрения, зарождение новых взглядов. Проблемные ситуации данного типа можно создать и при изучении текущих вопросов программы.

4) когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у обучающихся знаний для его теоретического обоснования [7].

Возможности управления процессом обучения заключается в том, что проблемная ситуация в своей психологической структуре имеет не только предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную сторону (интересы студентов, их желания, потребности, возможности и т.д.).

Исходя из обусловленных типов, следует остановиться на некоторых дидактических целях проблемных ситуаций:

1) активизация внимания студентов на предмете учебного материала, пробуждение у них исследовательского интереса и иных мотивов познавательной деятельности;

2) погружение учащихся в мыслительную ситуацию, сопровождающуюся затруднением, преодоление которого способствует активизации мыслительной деятельности;

3) помощь бакалаврам в процессе выделения основной проблемы поставленной задачи, вопроса. Поиск оптимальных путей выхода из ситуации затруднения через активную поисковую деятельность;

4) помощь бакалаврам в актуализации ранее усвоенных заданий и выборе одного, наиболее оптимального пути выхода из ситуации затруднения.

Таким образом, проблемный вопрос, проблемная задача – различные формы выражения учебной проблемы и основные понятия, применение которых приводит к возникновению проблемной ситуации и поисковой деятельности учащихся. Поэтому организация проблемного обучения невозможна без системной проблематизации вопросов и познавательных задач на программе каждой дисциплины.

Отличительной чертой проблемного подхода является его глубокая психологическая обоснованность. Проблемное обучение сознательно ставит перед собой цель – использовать собственно психологические закономерности мышления для управления усвоением знаний. В усло-

виях проблемного обучения происходит усвоение не только научного знания (что происходит и при традиционном обучении), но и самого процесса получения этого знания, т. е. формирование познавательной самостоятельности студента и развитие его творческих способностей. Здесь акцент делается на развитие творческого мышления. Преподаватель систематизирует организацию самостоятельной работы студентов по освоению новых знаний, умений, повторению закрепленного материала и отработке навыков. В процессе творческого поиска студенты самостоятельно получают и усваивают новые знания, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развиваются внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новое и находить способы действия путём выдвижения гипотез и их обоснования.

В процессе исследования психолого-педагогической литературы по вопросам проблемного обучения нами определено, что проблемное обучение называется таковым не потому, что всей учебной программой обучающиеся овладевают исключительно посредством самостоятельного решения проблем и нахождения новых понятий. В нём присутствуют и разъяснения преподавателя, и репродуктивная деятельность преподавателя, и постановка задач, а также выполнение студентами различных упражнений. Но сама организация учебного процесса основывается на принципе проблемности, а систематизированное решение учебных проблем – характерный признак этого рода обучения. Поскольку сегодня вся система методов в высшем образовании нацелена на компетентностное развитие студентов, их познавательных потребностей, на формирование интеллектуально активной личности, проблемное обучение является подлинно развивающим.

Обучение бакалавров педагогического образования не будет развивающим и продуктивным, если в нем не используются закономерности проблемного обучения (принцип проблемности, проблемная ситуация).

Проблемный тип обучения не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому он не может заменить собой всей системы обучения, включающей разные типы, способы, организации учебно-воспитательного процесса. Но также и система обучения не может быть полноценно развивающей без проблемного обучения.

#### **Список литературы**

1. Беляева О.Г. Проблемное обучение как педагогическое явление: история развития [Электронный ресурс]. – <http://olga-belyaeva.ucoz.ru/>
2. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам). – Кн. 2. – М.: МНПИ, 2000.

3. Комиссарова Т.С., Скворцов А.В. Актуальность проблематизации современного учебного материала при подготовке бакалавров педагогического образования (география, биология) // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2012. – №3. – Т.3. – С. 25–34.
4. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991.
5. Лернер И.Я. Педагогическая литература в проблемном обучении. – М., 1983. – Вып. 6.
6. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008.
8. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. – Казань: ТГЖИ, 1993.
9. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М., 1975.
10. Оконь В. Основы проблемного обучения. М., 1968.
11. Старостина С.Е. Естественно-научное образование: теоретический аспект: моногр. – Новосибирск: Наука, 2010.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)
13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.

### **Этапы формирования геоэкологической компетентности при подготовке специалистов по туризму**

В статье рассматриваются вопросы формирования геоэкологической компетентности студентов специальности 100401 Туризм в учреждениях среднего профессионального образования. Проведенные исследования позволяют утверждать, что формирование данной компетентности является актуальной и востребованной при подготовке квалифицированного специалиста по туризму.

The article is devoted to the problem of formation of geo-ecological competence of students of the speciality 100401 Tourism in institutions of secondary professional education. The carried out researches allow to assert that the formation of this competence is relevant and useful in preparation of the qualified expert on tourism.

*Ключевые слова:* формирование геоэкологической компетентности, среднее профессиональное образование, специалист по туризму.

*Key words:* formation of geo-ecological competence, professional secondary education, specialist in tourism.

Среднее профессиональное образование (СПО) в последние годы рассматривается, как одно из приоритетных и наиболее проблемных секторов экономики и занимает значимое место в ходе модернизации российского образования.

Туризм представляет собой важный экономический и социальный фактор любой страны и является отраслью, имеющей ярко выраженную ориентацию на использование природных ресурсов [1].

Включение в структуру профессиональной компетентности специалиста по туризму геоэкологической составляющей является актуальной всегда, а в свете глобальных экологических проблем человечества она становится очевидной.

Данный вопрос в научной литературе исследован слабо, а геоэкологическая компетентность не исследовалась вообще.

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 освоении геоэкологических компетенций студентов и от-

сутствием учебной программы, включающей содержательный и процессуальный компонент данных компетенций.

Проведенные исследования – анкетирование, опросы, интервьюирование, беседы с работодателями и студентами туристских специальностей Санкт-Петербургского государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Петровский колледж» (далее СПб ГБОУ СПО «Петровский колледж») и Санкт-Петербургского государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования Технического колледжа управления и коммерции, дали основание сделать вывод о том, что при подготовке по специальности 100401 Туризм в учреждениях СПО должна присутствовать геоэкологическая составляющая, повышающая качество подготовки специалистов.

Исходя из Общероссийского классификатора специальностей специалист по туризму – это разработчик туристского продукта и туристских маршрутов, формирующий комплекс услуг для туристов и продвигающий его в регионе [2]. Поэтому, содержанием геоэкологической компетентности является: понимание целостности природы и общества, структуры геоэкологического пространства, единства и взаимосвязи природных, социально-экономических и техногенных процессов; знание основных географических закономерностей, понимание круговоротов вещества в природе и экологических последствий их нарушения; наличие экологической грамотности, этики поведения в природе, экологической культуры как части общей культуры человека; готовность вести здоровый образ жизни; умение самостоятельно и оперативно принимать ответственные решения; умение применять геоэкологические знания в профессиональной деятельности, формировать туристский продукт учитывая геоэкологическую составляющую, проектировать экологические маршруты, экологизировать гостиничную деятельность, создавая качественный турпродукт [3, с. 230].

Для формирования геоэкологической компетентности нами была введена в образовательный процесс СПб ГБОУ СПО «Петровский колледж» из вариативных часов учебная дисциплина «Геоэкология и туризм».

Изучение данной дисциплины на 2-ом курсе специальности 100401 «Туризм» подразумевает поэтапное формирование геоэкологической компетентности, исходя из принципов научности, природосообразности, профессиональной практикоориентированности.

На первоначальном этапе, изучая 1-ый раздел «Геоэкология как наука», применена педагогическая технология – развивающее обучение, основанная на принципах научности и системности. Формирование пра-

вильного терминологического аппарата студентов; обладание научно-теоретическими знаниями; мобильность знаний; умение оперировать научными фактами, обосновывая свою точку зрения на ту или иную проблему; критичность мышления и способность выбирать среди множества решений наиболее оптимальные, аргументировано опровергать ложную информацию; умение анализировать и систематизировать полученные знания – это потребность современного общества и необходимый компонент для будущего специалиста. Научность изучения материала основывается на научных теориях, концепциях и гипотезах. Ценностная составляющая представлена положениями объективных компонентов естественнонаучного познания, выявленных на основе состояния нашей планеты и современного мира, как результата взаимодействия человека и природы.

2-ой этап формирования геоэкологической компетентности основан на принципах природосообразности.

Данный этап вмещает в себя 2-ой раздел учебной программы - «Источники загрязнения окружающей среды и рациональное природопользование».

Целью изучения данного раздела является формирование знаний об экологических принципах рационального природопользования; основных источников загрязнения окружающей среды; особенностях размещения геоэкологических «горячих точек», а также формирование умений определять причины возникновения экологического кризиса; оценивать и объяснять геоэкологические особенности отдельных стран и регионов мира.

Второй раздел посвящен изучению причин появления основных источников загрязнения окружающей среды и их последствий, воздействию данных неблагоприятных явлений на человека и выявлению основных принципов рационального природопользования как основы экологической безопасности, а также формированию осмысления и осознания понятия «экологическая культура» и «природосообразное поведение». При изучении вышеперечисленного применяется деятельностный подход, предполагающий наличие у студентов познавательного мотива (желания узнать, открыть, научиться) и конкретной учебной цели (понимания того, что именно нужно выяснить, освоить); выполнение студентами определенных действий для приобретения недостающих знаний; выявление и освоение учащимися способа действия, позволяющего осознанно применять приобретенные знания; формирование у студентов умения контролировать свои действия во время учебного процесса и по его завершению; включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач.

3-ий этап формирования геоэкологической компетентности основан на принципах профессиональной практикоориентированности.

В данный этап входят 3 и 4 раздел учебной дисциплины: «Связь геоэкологии и туризма» и «Рынок экологических услуг».

На третьем этапе применяются такие педагогические технологии как «проблемное обучение» и «компетентностный подход», основанные на принципах: прочности усвоения знаний, умений и навыков в сочетании с опытом творческой деятельности. Принцип прочности усвоения знаний требует, чтобы содержание обучения надолго закреплялось в сознании обучаемых, становилось основой их поведения. Этот результат достигается только при условии, если обучаемый проявляет познавательную активность, если организуется систематическое повторение материала, а также обеспечивается систематический контроль результатов обучения; связи теории с практикой. Данный принцип нацеливает на необходимость постоянного сомнения и проверки теоретических знаний и умений с помощью критерия практики. Этот принцип требует, чтобы при изучении учебной дисциплины «Геоэкология и туризм» не было ни одного занятия, жизненный смысл которого, а также возможность применения полученных знаний в профессиональной деятельности был бы не понятен студенту; принцип профессиональной целесообразности. Данный принцип подразумевает под собой формирование умений применять полученные знания на практике, реализацию единства интеллектуальной и практической деятельности; развитие интеллектуальных умений у будущих специалистов: аналитических, проектировочных, конструктивных и др.; выработку таких профессионально значимых качеств, как самостоятельность, ответственность, точность, творческая инициатива.

Особое внимание на данном этапе уделяется проектной деятельности студентов при формировании турпродукта – разработки экологического маршрута – основанного на полученных теоретических знаниях и умениях, а также творческом потенциале студента.

Таким образом, формируя у студентов специальности 100401 Туризм геоэкологическую компетентность мы, прежде всего, готовим специалиста, востребованного на рынке труда и отвечающего требованиям федерального государственного образовательного стандарта 3-го поколения.

## Список литературы

1. Александрова А.Ю. Международный туризм: учеб. – М., Аспект Пресс, 2002.
2. Общероссийский классификатор специальностей по образованию [Электронный ресурс]. – URL: <http://doc.unicor.ru/classifiers/classifiers-OKSO.htm> (дата обращения: 25.01.2014).
3. Komissarova T.S., Nechaeva T.A. Concept about spatial and ecological competence in the process of training specialists in tourism in VSE institutions // Materials of the II international research and practice conference «Science, Technology and Higher Education». – Vol. II. – Westwood, Canada, April 17, 2013. – P. 528–534.

# СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.1–056.263

*Л. М. Кобрина, Е. С. Хименкова*

## **Обучение незлышащих школьников после кохлеарной имплантации в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната**

В статье рассматривается специфика обучения незлышащих школьников, которые перенесли процедуру кохлеарной имплантации, в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната. Показано, что речевое развитие таких обучающихся должно осуществляться в соответствии с классификацией дизонтогенеза на основе изучения их индивидуальных речевых и когнитивных особенностей. Обосновано, что формирование коммуникативных универсальных учебных действий осуществляется не только на фронтальных уроках, но и на психокоррекционных и музыкально-ритмических занятиях с использованием двигательного моделирования интонационных структур. На основе обобщения практического опыта авторов сделан вывод о том, что организованное взаимодействие со слышащими сверстниками стимулирует формирование словарного запаса, что содействует активной социализации незлышащих школьников.

In article specifics of training of deaf schoolchildren who transferred procedure of cochlear implantation, in the conditions of special (correctional) boarding school are considered. It is shown that speech development of such being trained has to be carried out according to classification disontogenesis on the basis of studying of their specific speech and cognitive features. It is proved that formation of communicative universal educational actions is carried out not only at frontal lessons, but also on psychocorrectional and musical and rhythmic occupations with use of motive modeling of intonational structures. On the basis of synthesis of practical experience of authors the conclusion that the organized interaction with hearing contemporaries stimulates lexicon formation that promotes active socialization of deaf schoolchildren is drawn.

*Ключевые слова:* кохлеарная имплантация, незлышащие школьники, коррекционная школа-интернат, дизонтогенез, речевое развитие.

*Key words:* the cochlear implantation, deaf schoolchildren, correctional boarding school, disontogenesis, speech development.

Одним из важнейших направлений работы коррекционной школы первого вида является работа по развитию речи, что подтверждают многочисленные научные работы, связанные с исследованием проблем речевого развития детей с нарушениями слуха. От уровня речевого разви-

тия школьников во многом зависит степень владения ими языком, возможность совершенствования общего развития и общеобразовательной подготовки [3–5].

Как известно, устная речь выполняет функцию коммуникации, с помощью которой обеспечивается непосредственное общение людей друг с другом [4].

Полноценное владение глухим ребенком устной речью предполагает развитие способности достаточно свободно понимать обращенную речь собеседника и говорить внятно, понятно для окружающих [32].

В настоящее время ведущие специалисты сходятся во мнении, что одним из основных методов помощи детям с тяжелыми формами тугоухости и глухоты является кохлеарная имплантация (М.Р. Богомильский, И.Н. Дьяконова, Н.А. Дайхес, И.В. Королева, Э.В. Миронова, И.В. Рахманова, Г.А. Таваркиладзе, Ю.М. Овчинников, А.А. Ланцев, Ю.К. Янов и др.). Формирование устной речи осуществляется с опорой на развивающееся слуховое восприятие неслышащих школьников при постоянном использовании индивидуальных слуховых аппаратов [25; 32]. Однако даже самые современные слуховые аппараты не позволяют глухому ребенку в полном объеме воспринимать речь [2; 24; 32].

В теории и практике сурдопедагогики, как и в других областях коррекционной педагогики, существует определенный принцип дифференциации нарушений в развитии – это классификация дизонтогенеза [14]. Собственно, это и есть граница, определяющая компетентную область коррекционной педагогики и специальной психологии. В настоящее время, условия исследовательской деятельности в данных областях науки позволяют расширить компетенцию специалиста, как и возможности самого исследования. Однако при этом возникают спорные моменты, связанные с определением тех категорий детей, которые до сих пор нечетко выделены, или не выделены в тех классификациях, на которые сегодня опирается коррекционная педагогика. Это обусловлено расширением «пограничности» состояний, увеличением количества и изменением качества патологий развития, большим числом детей с множественными нарушениями и т. д. [14].

На наш взгляд, только четкое определение категории детей, с которыми проводится исследовательская и педагогическая работа, позволит не просто корректно подобрать, а и безошибочно определить пути и методы работы с новой для дефектолога группой детей с нарушением слуха после кохлеарной имплантации. Проведение имплантации не дает оснований полагать, что такие дети больше не относятся к группе детей с нарушением слуха, поэтому, на наш взгляд, было бы правильным уделить большее внимание анализу и изучению работ ученых – сурдопедагогов, посвященных механизмам развития речи и слухового восприятия глухих детей, и на этой основе изучать особенности развития детей после кохлеарной имплантации, а в дальнейшем и строить коррекционную работу с ними.

Решение проблемы формирования и развития речевой коммуникации имплантированных школьников становится актуальным. Последовательный глубокий анализ имеющихся современных исследований в области изучения и сопровождения детей с нарушением слуха; изучение современных представлений о психолого-педагогической коррекции глухих детей после кохлеарной имплантации; рассмотрение вопросов модификации различных методик оценки состояния слуховой функции, слухового восприятия, речевого развития; системный анализ своеобразия развития детей с нарушением слуха после кохлеарной имплантации; анализ состояния системы сурдопедагогической помощи детям после кохлеарной имплантации позволили обозначить основные направления, аргументирующие актуальность данной проблемы, которая обусловлена следующими обстоятельствами:

- развитием сурдопедагогической науки в русле современных мировых тенденций психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха;
- популяризацией оперативного метода коррекции слуховой функции неслышащих детей;
- тенденцией к увеличению числа имплантированных детей, не получающих специальной педагогической помощи;
- неразработанностью теоретических основ обучения и воспитания данной категории детей;
- отсутствием четких критериев изучения особенностей развития детей с нарушением слуха, перенесших операцию по имплантации;
- несогласованностью методов и средств специальной педагогической помощи имплантированным детям. [14]

Работа по развитию речи глухого имеет сугубо специфический характер, определяемый состоянием остаточного слуха, временем, когда началась коррекционная работа было сделано слухопротезирование, а также социально-педагогическими условиями. Таким образом, кохлеарная имплантация не приводит к самостоятельному возникновению механизма обратной связи отсутствующего у глухого ребенка. Требуется специальная работа по выработыванию способности воспринимать речевые звуки, анализировать, а затем отвечать.

Исследования российских ученых Н.Д. Шматко, Э.В. Мироновой, А.И. Сатаевой, Н.В. Тарасовой и многих других, занимающихся проблемой кохлеарной имплантации, и опыт обучения имплантированных детей в нашей стране и за рубежом доказывают, что успешность реабилитации таких детей определяется соблюдением двух основных условий: постоянное нахождение среди нормально слышащих и говорящих детей и взрослых; обеспечение систематической коррекционной помощи [32].

Высокая эффективность коррекционно-педагогической работы с имплантированными детьми может быть достигнута в специальной школе интегрированного типа, в которой обучаются дети с нормальным и на-

рушенным слухом, где организовано педагогическое сотрудничество, кохлеарно имплантированные дети включены в активную речевую деятельность, используются технологии работы по формированию их устной речи. Основной целью организации такого педагогического сотрудничества является подготовка к полноценной интеграции детей данной категории в социум [28; 32]. Соответствующая слухоречевая среда предполагает постоянное мотивированное общение с детьми в процессе практической деятельности независимо от возможностей восприятия речи и уровня речевого развития. Формирование у детей потребности в речевом общении, поддержание всех проявлений их речи, каким бы ни был их уровень, побуждение к активному применению речи, а также использование остаточного слуха – необходимые условия формирования устной речи и общения [14]. Примером учреждения, организующего такого рода педагогическое сотрудничество, является Сясьстройская специальная (коррекционная) школа-интернат, в которой с 2009 г. обучаются имплантированные дети [30].

Обучение имплантированных школьников в специальной школе комбинированного типа строится на изучении их индивидуальных, речевых, когнитивных особенностей на совместном планировании речевого материала: учитель – дефектолог/учитель класса/воспитатель, на осуществлении преемственности в работе между педагогами, на активном включении родителей в процесс формирования речи, на включении имплантированных учащихся в активную учебную и внеурочную деятельность [18; 25].

На начальном этапе обучения школьников с кохлеарным имплантом важно помогать их общению с окружающими, вырабатывать потребность в речевом общении, активно работать над развитием понимания речи [18; 25]. Поэтому в первый год обучения больше времени отводится на индивидуальную работу сурдопедагога с ребенком по формированию слухоречевой основы. На ежедневных индивидуальных занятиях сурдопедагог заранее отрабатывает с имплантированными детьми речевой материал, необходимый на фронтальных уроках, работает над коррекцией произношения и развитием речевого слуха. Особое место в коррекционной работе на первоначальном этапе занимает обучение детей распознавать неречевые звучания, вслушиваться в окружающие бытовые шумы и звуки. Постепенно сурдопедагог организует занятие парой со слышащим сверстником, на котором создает ситуации для речевого общения [30].

На фронтальных уроках учитель класса формирует коммуникативные универсальные учебные действия. Это умения:

- договариваться о распределении функций и ролей, приходить к общему решению в совместной деятельности;
- строить понятные для партнёра высказывания, задавать вопросы, использовать речь для регуляции своего действия;
- осуществлять взаимный контроль;

- оценивать правильность выполнения задания сверстников.

Обучая имплантированных детей приемам работы в условиях совместной деятельности со слышащими учащимися, учитель класса формирует умение работать в коллективе. В решении задач речевого общения при фронтальной форме организации работы создаются благоприятные условия для формирования и закрепления навыков разговорной речи: слышащие учащиеся в процессе деятельности побуждают к общению неслышащих сверстников. Благодаря личному и деловому сотрудничеству в общении друг с другом они в подлинном смысле становятся друзьями и партнёрами [2; 24].

На фронтальных уроках для формирования различных речевых умений используются традиционные формы работы: работа парами, бригадами; под руководством маленького учителя.

Специфика применения данных форм работы в специальной (коррекционной) школе заключается в том, что учащийся с кохлеарным имплантом ставится в такие условия, в которых ему приходится взаимодействовать со слышащим сверстником [2; 24]. Таким образом, формирование речевых умений у неслышащих учащихся с кохлеарным имплантом на фронтальных уроках оказывает положительное влияние на развитие их коммуникативной активности.

Имплантированные школьники по расписанию посещают психокоррекционные занятия, музыкально-ритмические, фронтальные занятия в слуховом кабинете. Обучение организовано по системе «гибкий класс» [31]. Имплантированные дети из параллелей объединяются в так называемый «гибкий класс» только на специальные (коррекционные) занятия. На фронтальных занятиях в слуховом кабинете принципиальное значение придается целенаправленной работе по формированию у имплантированных школьников ритмико-интонационной структуры как важнейшей характеристики звучащей речи. У учащихся развивается слуховое восприятие и воспроизведение основных интонационных структур (паузация, темп, громкость, ритмическая и мелодическая структура речи), умение говорить в нормальном темпе и изменять его, произносить слова и фразы слитно и делить фразы паузами на смысловые синтагмы, выделять словесное ударение, интонационный центр во фразах, представляющих различные интонационные конструкции.

Развитие ритмико-интонационной структуры устной речи осуществляется путем использования комплексного подхода с применением двигательного моделирования интонационных структур, специальных упражнений под музыкальное сопровождение [11]. Именно на фронтальных занятиях в слуховом кабинете имплантированные школьники целенаправленно побуждаются передавать эмоциональное содержание высказывания (радость, удивление, огорчение, разочарование, безразличие, подтверждение, восхищение и др.) в достаточно естественной и эмоциональной речи при использовании невербальных средств коммуникации: естественных жестов, мимики, контакта глаз, телодвижений,

способность к ориентации и передвижению в пространстве [11]. На начальных этапах работы преимущество отдается мероприятиям, в процессе проведения которых развивается ориентация и перемещение в пространстве, слухозрительных ориентаций, развитие движений и координации. Параллельно осуществляется работа по развитию общения на вербальном и невербальном уровнях с помощью неречевых средств [11]. Используя идеи английских педиатров У. и М. Серз, а также Е.В. Кожевниковой и Л.А. Чистович, с детьми, имеющими нарушенный слух, предлагается проводить комплекс коррекционных мероприятий, модифицированных применительно к ним. Например: привлекать внимание ребенка к своему лицу, стараясь поймать его взгляд. Мимика лица взрослого должна быть выразительной и разнообразной [11]. Проведение комплекса упражнений по развитию слухового восприятия, а именно соотнесение звука с предметом во время деятельности; оречевление всех действий: слушание через наушники музыки, радио, телевизора; игра музыкальными инструментами; определение источника звука; извлечение звука из предмета.

В результате обучения формированию ритмико-интонационной структуры речи в дальнейшем учащиеся определяют и воспроизводят ритмы слогосочетаний в пределах 7–8 слогов; различают, воспроизводят и анализируют ритмы слов, словосочетаний, предложений; самостоятельно составляют или изображают ритм стихотворного, связного или песенного текста; подбирают к заданному ритму фразы, выполняют нотирование речевого материала, предложенного на слух; учатся выразительно читать или рассказывать наизусть знакомые стихотворения с опорой на их ритмическую структуру.

Как показывает опыт работы авторов, обучение имплантированных детей в классе со слышащими школьниками в специальной (коррекционной) школе, где созданы все необходимые условия для формирования речевого поведения, а также есть практика речевого общения, даёт положительную динамику в формировании устной речи и развитии речевого слуха [29]. У них постепенно повышается речевая активность, в поведенческих реакциях имплантированного ребенка становится выраженным желание общаться при помощи речи, стремление к речевой деятельности, все коммуникативные проявления сопровождаются короткими восклицаниями, звуковыми попытками сказать слово, назвать предмет. В процессе совместной деятельности со слышащими сверстниками мы заметили, что у ребенка происходит накопление словарного запаса как внутренней, так и внешней речи. Ребенок употребляет атрибутивный словарь, у него развивается речевая коммуникация, все больше и больше бытовую и игровую деятельность ребенок сопровождает речью, появляется опыт непосредственного общения и дальнейшей социализации. А дополнительная коррекционная помощь, которая осуществляется в комплексе, помогает имплантированному ребенку усваивать общеобразовательную программу.

## Список литературы

1. Антоненко Л.Ф. Из опыта организации педагогической работы с имплантированными детьми в условиях детского сада // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – №5. – С. 60–65.
2. Васильева Т. И. Опыт совместного обучения слабослышащих и слышащих школьников // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 36–38.
3. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. – М.: Просвещение. 1977.
4. Зыков С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.
5. Зыкова Т. С., Зыков С.А. К 90-летию со дня рождения // Дефектология. – 1995. – № 5.
6. Кобрин Л.М. Раннее развитие остаточного слуха как одно из условий социализации глухого ребенка: тез. докл. науч. конф. «Педагогика ненасилия». – Череповец, 1995.
7. Кобрин Л.М. Условия, необходимые для развития раннего остаточного слуха // Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития: тез. междунар. семинара. – СПб., 1995.
8. Кобрин Л.М. О развитии глухого младенца в семье // Здоровье ребенка: тез. докл. и сообщ. III междунар. конф. «Ребенок в современном мире». – СПб., 1996. – С. 33–34.
9. Кобрин Л.М. Проблема выявления нарушения слуха у детей раннего возраста / Л.М. Кобрин, Г.М. Ильина // Здоровье ребенка: тез. докл. и сообщ. III Междунар. конф. «Ребенок в современном мире». – СПб., 1996. – С. 37–39.
10. Кобрин Л.М. Некоторые направления воспитания потребности общения у глухих младенцев // Теоретические и прикладные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями: сб. материалов юбилейных Герценовских чт. – СПб.: Образование, 1997. – С. 35–37.
11. Кобрин Л.М. Организация коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми дошкольного возраста // Инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушенным слухом: межвуз. сб. науч. тр. – СПб., 1997.
12. Кобрин Л.М. Проблема абилитационной работы с неслышащими детьми раннего возраста // Материалы Всерос. конгресса сурдопедагогов. – СПб: Наука – Питер, 2006. – С. 276–281.
13. Кобрин 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.
14. Кобрин Л.М. Особенности диагностической и коррекционной работы с неслышащими детьми в условиях интеграции // Рос. оториноларингология. – 2006. – №2(21).
15. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха). – СПб.: КАРО, 2008. – 752 с.
16. Кузьмичева Е.П., Яхнина С.З. Развитие устной речи у глухих школьников. – М., 2003.
17. Миронова Э.В. Обучение внезапно оглохших (детей и взрослых) восприятию устной речи: учеб.-метод. пособие. – М.: Пайдейя, 2000.
18. Миронова Э.В., Сатаева А.И., Фроленкова И.Д. Развитие речевого слуха // Дефектология. – 2005. – №1. – С. 57–64.

19. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка третьего года жизни с нарушенным слухом (1 сообщение) // Дефектология. – 2004. – № 2. – С. 21–26.
20. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка третьего года жизни с нарушенным слухом (2 сообщение) // Дефектология. – 2004. – № 4. – С. 40–46.
21. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом: метод. пособие. – М.: Экзамен, 2006. – 112 с.
22. Материалы для комплексного психолого-педагогического обследования ребенка раннего возраста с нарушенным слухом: метод. пособие. – М.: Экзамен, 2006. – 48 с.
23. Первые шаги в интеграции: из опыта работы специальной (коррекционной) школы-интерната для слабослышащих и позднооглохших детей № 10 «Интеграция» г. Москвы: учеб.-метод. пособие для системы повышения квалификации специалистов системы специального образования и органов управления образованием / под ред. Т.С. Зыковой. – М. – 2007. – 55 с.
24. Сатаева А.И. Кохлеарная имплантация как средство помощи глухим людям. – Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – № 1. – 2008.
25. Тарасова Н.В. Комплексное сопровождение детей после кохлеарной имплантации в Центре оториноларингологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010.
26. Тарасова Н.В. Сурдопедагогическая помощь в комплексной реабилитации пациентов после кохлеарной имплантации / Н.А. Тарасова, Н.А. Дайхес, О.С. Орлова // Два века российской сурдопедагогики: материалы всерос. конгресса сурдопедагогов. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – С. 400–402.
27. Тарасова Н.В. Слух и дитя // Радуга звуков. – 2006. – № 2(24). – С. 15–17.
28. Тарасова Н.В. Интеграция пациентов после кохлеарной имплантации / Н.В. Тарасова, О.С. Орлова, А.Н. Белоконь // Логопедия сегодня. – 2008. – № 4(22). – С. 47–53.
29. Тарасова Н.В. Проблемы интеграции лиц с нарушениями слуха после кохлеарной имплантации / Н.В. Тарасова, Н.А. Дайхес, О.С. Орлова, А.Н. Белоконь // Логопедия сегодня. – 2009. – № 3(25), – С. 18–24.
30. Хименкова Е.С. Организация обучения незлышащих школьников после кохлеарной имплантации совместно со слышащими сверстниками в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната: материалы междунар. науч. конф. «Теория и практика образования в современном мире». – СПб.: Реноме, 2012. – С. 146–149.
31. Шевчук, Л.Е Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 28–31.
32. Шматко Н.Д. Инновационные формы воспитания и обучения детей с нарушенным слухом // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 16–25.
33. Шматко Н.Д. Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности // Дефектология. – 2010. – № 5. – С. 52–59.

## **Коррекционная работа по гармонизации стилей воспитания в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья**

В статье исследуются возникающие трудности в семьях воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается педагогическая коррекция стиля воспитания, включающая в себя элементы и приемы семейного психологического консультирования. Отдельно делается акцент на просветительской психотерапии.

The article examines the difficulties in families raising children with disabilities. Considered pedagogical correction style of education, including the elements and techniques of family psychological counseling. Separately there is an emphasis on educational psychotherapy.

*Ключевые слова:* ограниченные возможности здоровья, воспитание, психотерапия, ребенок, родители.

*Key words:* the limited possibilities of health, education, psychotherapy, child, parent.

Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — серьезная педагогическая и психологическая проблема. Фиксация болезни ребёнка часто сопровождается воспитательской растерянностью. Родители часто переходят к необычной для них прежде манере воспитания и поведения с ребёнком. Многие родители не считают себя вправе проявлять твердость и стремятся всегда выполнить требования и желания ребенка. Другие, наоборот, находятся во власти иллюзии, что «твердая рука» может вернуть их ребенку здоровье. Отсутствие коррекции поведения ребёнка через некоторое время приводит к ситуациям, которые почти не контролируются, что вызывает новые затруднения. Возрастная незрелость личности ребенка и подростка и её отдельных компонентов и свойств, неустойчивость структуры определяют относительную легкость возникновения различных преходящих или более стойких отклонений и нарушений процесса формирования личности под действием разнообразных неблагоприятных биологических, социальных и психологических факторов [2]. Коррекционно-педагогическая работа с родителями по изменению воспитательских стратегий помогает им в выработке реалистического и более эффективного подхода к взаимодействию с ребенком с ОВЗ.

Наша работа с семьями, имеющими детей с ОВЗ, показала, что в таких семьях наблюдаются все стили негармоничного воспитания, но

чаще всего встречаются потворствующая гиперпротекция и так называемое «оранжерейное» воспитание [4].

Воспитательская растерянность родителей в связи с серьезными заболеваниями и патологическими состояниями ребенка обусловлена психической травмой самих родителей, которой для них является болезнь ребенка. Травма приводит к различным эмоциональным изменениям у родителей. Одним из таких частых эмоциональных нарушений, которое фиксируется на долгие годы, а иногда на всю жизнь является страх потери ребенка. Результатами такого страха становятся повышенная неуверенность, боязнь ошибиться, преувеличенные представления о «хрупкости» ребенка, его болезненности и т. д. Страх «подпитывается» реальной или мнимой возможностью рецидива болезни или новым заболеванием. Эти переживания заставляют родителей тревожно прислушиваться к любым пожеланиям ребенка и спешить удовлетворить их (потворствующая гиперпротекция), в других случаях – мелочно опекают его (доминирующая гиперпротекция) [5].

В ситуации потворствующей гиперпротекции ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье, ему все разрешается. Даже если и существуют какие-либо запреты, ребенок или подросток легко их нарушает, зная, что с него никто не спросит. Родители при этом не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении [5]. Ребенок воспитывается в обстановке общего обожания, избалованности, удовлетворении любых его требований и прихотей, которые часто сочетаются со стремлением родителей демонстрировать реальные и мнимые достоинства ребенка. Подобные условия воспитания способствуют закреплению у таких детей эгоистической установки, неумения и нежелания считаться с интересами и нуждами окружающих, культивируют «жажду признания» и демонстративное поведение. Дополнительную роль в формировании демонстративного поведения может играть также имитация таких форм поведения родителей, как стремление к показным эффектам, театральности. К формированию истероидных черт характера в условиях неправильного воспитания описанного типа более предрасположены дети, обнаруживающие признаки психической незрелости, черты психофизического инфантилизма [2]. Такое воспитание приводит к развитию демонстративных черт личности у детей и подростков.

Похожим на потворствующую гиперпротекцию, но не идентичным, является воспитание детей старшего возраста и подростков по типу «оранжерейного воспитания» [3]. При этом типе воспитания ребенка с начала заболевания ограждают от самостоятельного преодоления малейших трудностей, не прививают ему настойчивости в достижении цели, умения подавлять сиюминутные желания. Близкие выполняют за ребенка все его обязанности и осуществляют его бытовое обслуживание, выполняют за него школьные задания, оберегают от домашней работы и

других видов трудовой деятельности даже в подростковом возрасте. Это воспитание приводит к развитию неустойчивых черт характера.

Болезнь и обстоятельства, с ней связанные, являются «благодатной» почвой для патологического формирования развития личности. В.В. Ковалевым для обозначения ситуационных патологических развитий у детей и подростков был предложен термин «психогенные патологические формирования личности». Предложенный термин подчеркивает возрастные особенности данной группы пограничных состояний и исключает возможность их отождествления с патологическими развитиями зрелой личности и указывает на их динамический характер, тесно связанный с возрастным развитием и созреванием психики ребенка и подростка [2].

При хронических заболеваниях, по нашим наблюдениям, чаще встречаются две группы психогенных патологических формирований личности: патохарактерологическое развитие личности и дефицитарный тип патологического формирования. Каждый из названных типов патологических её формирований личности подразделяется на ряд вариантов в зависимости от преобладания тех или иных характерологических нарушений.

Патохарактерологическим развитием детей и подростков называют психогенное патологическое формирование личности, связанное с хронической психотравмирующей ситуацией в микросреде и неправильным воспитанием. Основными механизмами патохарактерологического развития являются закрепление личностных реакций (протеста, отказа, гиперкомпенсации и т. д.), возникших в ответ на психотравмирующие воздействия, и прямое стимулирование неправильным воспитанием тех или иных нежелательных черт характера (возбудимость, демонстративность и др.). Основными вариантами патохарактерологического развития личности являются аффективно-возбудимый, тормозимый, истероидный, неустойчивый и смешанный [2].

При работе с детьми, страдающими хроническими соматическими заболеваниями, мы наблюдали преимущественно истероидный и неустойчивый варианты патохарактерологического развития.

Истероидные черты характера чаще формируются в тех случаях, когда единственный ребенок воспитывается в системе потворствующей гиперпротекции по типу «кумира семьи» в обстановке общего обожания, избалованности, удовлетворении любых требований и прихотей ребенка даже после выздоровления. Дети требуют к себе постоянного внимания, во всем проявляют эгоизм, не считаются с потребностями других членов семьи. На незначительные трудности и неудачи дают бурные аффективные реакции. Иллюстрацией формирования такой личности является следующий случай из практики.

Ирина С., 17 лет. Наследственность психическими заболеваниями не отягощена. Мать тревожная, мнительная, заботливая. Отец тихий, робкий, в семейных делах во всем следовал указаниям жены. Девочка в 9-летнем возрасте заболела

острым лейкозом, лечилась в течение двух лет, выздоровела. Во время болезни мать постоянно находилась рядом, ухаживала за больной дочерью, выполняла все прихоти девочки, поощряла её капризное и демонстративное поведения, отца заставляла беспрекословно слушаться дочь.

После выздоровления мать не позволяла девочке заниматься домашней работой. По любому незначительному поводу освобождала от посещения школы. В семье установился культ Ирины. В 14 лет подросток стала требовать дорогие наряды, косметику. «Будите перечить, опять заболею». Стала плохо учиться, пропускать занятия уже по собственному решению. В 16 лет требовала разменять квартиру, чтобы она могла жить одна, затем требовала покупку отдельной квартиры. Отец был категорически против, девочка стала требовать развода родителей, демонстративно игнорировала отца. Постоянно попрекала родителей тем, что они не могут создать ей «достойные условия жизни», ведь она «перенесла ужасную болезнь, так страдала».

Во время беседы. Девушка на встречу опоздала на 40 мин., не извинилась, попросила психотерапевта подождать и стала прямо в кабинете заниматься макияжем, «было много дел, не успела». На замечание о своем поведении, отреагировала словами «я много болела, страдала, вы врач, должны понимать». Во время беседы все темы обсуждения сводила к «недостойным родителям», которые «эгоисты, не могут ребенку даже квартиру купить, но я их разведу, а потом посмотрим». От психотерапевтической работы отказалась.

Во время болезни часто родители переходят к стилю воспитания, который называют «оранжерейным» [3]. Ребенка ограждают от самостоятельного преодоления малейших трудностей, освобождают от всех домашних обязанностей, осуществляют полное обслуживание (одевают, кормят и т. п.) даже в возрасте 12–13 лет. Оберегают от различных жизненных ситуаций, которые, по мнению родителей, могут повредить здоровью, доходя до абсурдных действий. Таким образом, может сформироваться неустойчивый вариант патохарактерологического развития.

При неустойчивом типе патохарактерологического развития формируется зависимость поведения от минутных желаний и влечений, повышенная подчиняемость постороннему влиянию, неумение и нежелание преодолевать малейшие трудности, отсутствие навыка и интереса к труду, отсутствие регулирующих поведение волевых механизмов. Постепенно, уже в старшем возрасте, такие подростки проявляют повышенную склонность к имитации отрицательных форм поведения (сквернословие, мелкое воровство, употребление спиртных напитков и т. д.).

Вадим М., 14 лет. Отец с семьей никогда не жил. Мать растила ребенка одна. «Для меня он единственный свет в окошке». Ребенок с раннего возраста был окружен заботой и вниманием. В 6 лет у мальчика диагностировали злокачественную опухоль кишечника, прогноз заболевания был пессимистическим, шансов на выздоровление после операции врачи давали мало, но мальчик полностью выздоровел. Период восстановления после операции был трудным, мать самоотверженно ухаживала за ребенком. Тщательно следила за питанием, дефекацией у сына. После того как ребенок пошел в школу, помогала выполнять школьные занятия, порой делала их сама. Продолжала кормить, следила за дефекацией, выполняя все гигиенические процедуры за ребенка. Мальчик был полностью освобожден от любой домашней работы. Постепенно ребенок стал такое взаимодействие воспринимать как должное, требовал у матери, чтобы она продолжала его обслуживать. При школьных конфликтах и недоразумениях мать яростно защищала сына. Контролировала, с кем он дружит, активно вмешиваясь в его общение с окружающими. Постоянно напоминала

ему, что надо беречь здоровье, кутала, освобождала от всех школьных мероприятий (вечеров, экскурсий и т. п.). Мальчик рос внушаемым, подчиняясь воле матери и постепенно сверстников. Интересы мальчика с возрастом стали примитивными, поверхностными. Подросток стал тяготиться такой плотной опекой матери, постепенно после 13 лет стал уходить из дому, проводя время в уличной компании, что повергло мать в ужас, она пыталась еще больше усилить опеку и влияние, но мальчик много времени проводил на улице, стал подражать старшим подросткам: пробовал курить, употреблять спиртные напитки. Стал с вызовом одеваться – носить перстни с черепами, цепи, рваную одежду, не ночевал дома.

Во время беседы: контактен, застенчив, но, когда стал говорить о матери, говорил с возмущением, «достала, своими правилами», объяснил, что на улице просто и ясно, а дома постоянные требования и правила, от которых «тошнит». По рекомендации психотерапевта был отпущен матерью в лагерь, где вел себя, как все, подчинялся правилам, очень гордился трудовыми успехами, но говорил, что тяжело, «не привык к труду, но это лучше, чем дома с мамой».

Патологические формирования личности дефицитарного типа формируются у детей с физическими дефектами анализаторов (слепые, слабовидящие, глухие, тугоухие), дефектами опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич, последствия полиомиелита, костно-суставный туберкулез, врожденные аномалии конечностей, миопатии). Патологические формирования личности дефицитарного типа могут сформироваться также у детей с хроническими инвалидизирующими заболеваниями (пороки сердца, хронические пневмонии, тяжелые формы бронхиальной астмы, онкологические заболевания и др.) [1]. В механизме формирования данного личностного расстройства принимает участие целый комплекс факторов, в котором родительское отношение и воспитание играют важную, а порой основную роль. Составляющими этого сложного механизма являются реакция личности на осознание дефекта, социальная депривация, также неправильное воспитание по типу «оранжерейного» и своеобразное отношение окружающих к больному ребенку. Такое воспитание, своеобразная щадящая атмосфера вокруг больного, ограничение, а затем, после осознания своей неполноценности, и самоограничение социальных контактов, фиксация на внутренних переживаниях формируют у таких детей личностный инфантилизм, демонстративные, аутистические и астенические черты характера.

Психологическими особенностями детей с дефицитарным типом патологического формирования личности являются различная степень осознания своей неполноценности, что зависит от возраста и интеллектуального развития, у интеллектуально сохранных детей осознание своей неполноценности приходит к 10–11 годам. Дети ограничивают контакты со сверстниками, стесняясь своего дефекта и/или медицинских ограничений в деятельности, погружаются в свой внутренний мир, где преобладают негативные переживания и фантазии («псевдоаутизация личности»). «Оранжерейное» воспитание или воспитание по типу потворствующей гиперпротекции, психологически щадящая атмосфера культивируют инфантильность, формируют у него неуверенность в себе, робость, обидчивость, наивность суждений, слабую ориентированность в

бытовых и практических вопросах. Псевдоаутизация личности приводит к формированию псевдоаутистического или псевдошизоидного варианта патологического формирования личности дефицитарного типа [2]. Этот вариант формирования личности нередко выявлялся нами при работе с семьями детей с ОВЗ.

Для этого варианта характерны отгороженность от сверстников, выраженное стремление к ограничению контактов с ними в связи с боязнью привлечения внимания к физическому недостатку, повышенная сенситивность, обидчивость, ранимость, склонность к компенсаторному фантазированию. В фантазиях дети представляют себя сильными, мужественными, красивыми, наделенными героическими качествами, видят себя в роли воинов, космонавтов, путешественников и т. п. Фантазии могут сопровождаться яркими образными представлениями, приобретающими характер галлюцинации воображения.

Саша Ю., 14 лет. Наследственность неотягощена. Родители – научные сотрудники, очень заботливы. Психомоторное развитие неравномерное: поздно начал сидеть, ходить, говорить, рано начал читать. В школе с 7 лет, учился неплохо, в 9 лет заболел туберкулезом позвоночника, долго лечился в стационаре, перенес ряд операций. Много лежал неподвижно. Родители окружали ребенка заботой, выполняли все желания. Учитывая заболевание, учится на дому, с детьми контактирует мало. В настоящее время практически здоров, но ходит в корсете. Твердо отказывается посещать школу, «мне дома хорошо». Сторонится сверстников. Охотно посещает с родителями компании взрослых. Неохотно говорит о перенесенном заболевании.

При беседе: контакт ближе к формальному. Держится напряженно, недоверчив, замкнут. Речь правильная. Интеллектуально развит по возрасту. Оживляется при обсуждении своих фантазий. Рассказал, что есть мир сказочных героев – персонажей мультфильмов. Много рисует на тему любимых мультфильмов, «этот мир добрый, и в нем все добрые». Живет жизнью мультфильмов, считает, что там жизнь интереснее и богаче, чем его, и «готов её поменять на их жизнь». Считает сверстников неинтересными, враждебными. К реальным событиям в окружающем мире равнодушен, внешний мир ему малоинтересен. Привязан к близким.

Коррекционная работа семьями детей с ОВЗ проводилась с целью повысить воспитательскую компетентность родителей. Исходя из поставленной цели, решались практические задачи по оптимизации детско-родительских взаимоотношений, проводилась коррекция неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций родителей.

Коррекционная работа с родителями по преодолению негармоничного стиля воспитания детей с ОВЗ помогает им в выработке реалистического и более эффективного подхода к взаимодействию с ребенком. Педагогическая коррекция стиля воспитания включает в себя элементы и приемы семейного психологического консультирования и просветительской психотерапии. Это направление работы является как профилактикой личностных нарушений, так и частью терапевтических мероприятий по коррекции таких нарушений. В системе профилактических и коррекционно-педагогических мероприятий велика роль целенаправленного организованного физического и интеллектуального труда, который должен использоваться по-разному в зависимости от преобладания

тех или иных черт характера и установок личности.

Очень важным звеном в профилактике и коррекции стилей воспитания у детей и подростков является оздоровление микросреды, в которой живет и воспитывается ребенок, работа с родителями и педагогами по исправлению недостатков воспитания, рекомендации родителям в отношении путей и форм коррекционно-педагогической работы с ребенком.

Начальная часть работы носила информационный (просветительский) характер. На этих встречах с родителями обсуждались последствия негармоничных стилей воспитания, приводящих с высокой вероятностью к различным преходящим или более стойким отклонениям и нарушениям процесса формирования личности ребенка или подростка. Родителям разъяснялось, что эти формирования личности не возникают сразу, изменение воспитательских подходов возможно на любом этапе болезни, даже спустя длительное время, что дальнейшая динамика патохарактерологического развития может протекать в двух направлениях. При одном из них приобретенные патологические свойства личности окончательно закрепляются и создают психопатическую структуру личности. При другом варианте динамики патологические черты характера обнаруживают тенденцию к постепенному сглаживанию, склонность к патохарактерологическим реакциям уменьшается, и со временем происходит более или менее полная гармонизация личности.

При потворствующей гиперпротекции в систему воспитательных мер должны включаться сбалансированная схема требований и поощрений. Ребенку необходимо делегировать самостоятельную деятельность и ответственность. Все члены семьи должны придерживаться единой стратегии поведения с ребенком, чтобы не создавать почву для манипулятивного и шантажного поведения с его стороны.

При «оранжерейном» воспитании необходимо формирование волевых качеств через выполнение четких обязанностей и создание чувства ответственности за их выполнение, а также через привитие трудовых навыков. Семья должна создавать условия для преодоления трудностей, выработки адекватных поведенческих стереотипов у ребенка в различных бытовых и учебных ситуациях. Трудовые навыки и обязанности являются действенным инструментом по преодолению последствий «оранжерейного» воспитания.

При патологическом формировании личности дефицитарного типа родителям необходимо создать психологическую атмосферу в семье для преодоления переживания неполноценности, страхов, недовольства собой. Необходимо укреплять уверенность ребенка в своих силах и возможностях, поощрять и создавать ситуации, в которых он имел бы возможность преодолевать робость и боязливость. В этих случаях целесообразно сочетание педагогических воздействий с интенсивной индивидуальной и семейной психотерапией.

В итоге такой работы должна быть достигнута главная цель – фик-

сация внимания родителей на проблеме воспитания, на будущем, возложение на них ответственности за дальнейшее направление развития личности ребенка. В противном случае фиксация на болезни ребёнка и сохранение негармоничного стиля воспитания приводит к ситуациям, которые почти не контролируются, а затем могут приводить к формированию у ребенка вышеописанных стойких личностных изменений. Может сложиться трагичная ситуация, когда к проблемам здоровья присоединяются серьезные личностные проблемы тогда, жизнь семьи и ребенка превращается в кошмар. Некоторые родители говорят «пусть подрастет, окрепнет, потом посмотрим». Необходимо информировать родителей, что потом может быть поздно. У этих детей формируются серьезные личностные изменения, их поведение носит такой неадекватный характер, что, перестав быть пациентом различных врачей (неврологов, онкологов, гематологов, кардиологов), ребенок и вся семья становятся пациентами психиатра. В связи с этим при работе с семьями, имеющими тяжело и/или хронически больных детей, специалисты (педагоги и психологи) должны уделять серьезное внимание поведению родителей с больным ребенком.

#### Список литературы

1. Ковалев В.В. Соматические и психосоматические аспекты депрессий у больных общесоматической практики // Депрессии в амбулаторной и общесоматической практике. – М., 1984. – С.5–11.
2. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1995. – 560 с.
3. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – Т.2. – М., 1959. – 406 с.
4. Шац И.К. Психологическая поддержка тяжелобольного ребенка. – М.; СПб.: Речь, 2010. – 192 с.
5. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В. Клинико-психологические методы семейной диагностики и семейная терапия. – СПб., 2001, 44 с.

**Психологическое сопровождение родителей детей  
с нарушениями в психическом развитии  
в условиях образовательного учреждения**

В статье рассматриваются исследования последних десяти лет, изучающие особенности семейного воспитания и родительских отношений к ребенку с нарушениями в психическом развитии. Многие исследователи отмечают, что у родителей детей с ограниченными психическими возможностями наблюдается эмоциональное отвержение или амбивалентное отношение к ребенку. Наблюдается односторонняя, щадящая оценка больного ребенка, его потенциальных возможностей, тенденции к инфантилизации и ограничению контактов ребенка вне семьи. Возникает необходимость психологического сопровождения в коррекционной школе не только ребенка с нарушением в развитии, но и его родителей.

This article discusses the research of the last ten years studied sponding features of family education and parental relationship to a child with impaired mental development. Many researchers have noted that parents of children with mental disabilities opportunities observed emotional rejection or bonus ambivalent attitude toward the child. There is a one-sided, gentle assessment of sick child, his potential, and the tendency to limit contact infantilization child outside the family. There is a need of psychological support in a correctional school not only the child with developmental disabilities, but also his parents.

*Ключевые слова:* нарушение развития, сопровождение, родители, образовательное учреждение

*Key words:* developmental disorder, support, parents, educational institution

Этимологически понятие «сопровождение» близко таким понятиям, как содействие, совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей. Сопровождение – это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи – патронажа детям с нарушениями в развитии и их семьям. Н.В Осухова справедливо подчеркивает, что идеи психологического сопровождения в наибольшей степени соответствуют прогрессивным идеям отечественной психологии, педагогики и социальной работы, отраженные в исследованиях великих педагогов А.Макаренко и В. Сухомлинского [11]. М.Р. Битянова, рассматривает сопровождение в школе как систему профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешности обучения ребенка, а

цель сопровождения видит в создании «в рамках объективно данной ребенку среды условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения» и заключается в активном направленном воздействии психолога на социальные условия, в которых живет ребенок [1. с. 21]. Следует отметить что, задачи психологического сопровождения детей с нарушениями в развитии существенно отличаются от задач сопровождения здорового ребенка по содержанию и обязательной направленностью на всю семью.

В последнее десятилетие исследователи активно изучают особенности семейного воспитания и родительских отношений к ребенку с нарушениями в психическом развитии. Авторы отмечают, что у родителей детей с ограниченными психическими возможностями наблюдается эмоциональное отвержение или амбивалентное отношение к ребенку [5]. Они реже, чем родители здоровых детей, идентифицируют себя с ребенком. Наблюдается односторонняя, щадящая оценка больного ребенка, его потенциальных возможностей, тенденции к инфантилизации и ограничению контактов ребенка вне семьи [6; 12; 15]. Преобладающим стилем семейного воспитания является потворствующая гиперпротекция, которая проявляется в чрезмерном удовлетворении потребностей ребенка, покровительстве, стремлении освободить его от малейших трудностей [7; 13; 14]. У родителей наблюдаются негативные представления о будущем ребенка [5; 12]. В исследованиях подчеркивается нарушение внутрисемейных отношений, частые разводы, конфликты [14]. Однако подавляющее большинство исследований проводилось с матерями детей с нарушениями в психическом развитии. В нашем исследовании отношений отцов к ребенку с нарушениями в развитии выявлен более высокий уровень эмоционального отвержения ребенка (в отличие от матерей); на фоне этого отмечены повышенные требования к ребенку, склонность к авторитарному стилю воспитания. Высокий уровень нервно-психической напряженности отцов в связи с проблемами ребенка крайне негативно отражается не только на эффективности семейного функционирования, но и общем психическом состоянии самого ребенка [9].

Все вышеизложенное подчеркивает необходимость психологического сопровождения в коррекционной школе не только ребенка с нарушением в развитии, но и его родителей.

Мы рассматриваем психологическое сопровождение семьи с детьми с нарушениями в развитии в условиях школы как деятельность всего педагогического персонала, направленную на создание комплексной системы психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих личностному росту и успешной адаптации в социуме всей семьи в целом [4; 7]. Психологическое сопровождение семьи должно осуществляться не только психологом, но и другими специалистами, непосредственно работающими с ребенком, классным руководителем, педагогом-дефектологом, логопедом и др.

Основными задачами психологического сопровождения родителей детей с нарушениями в развитии являются:

- формирование адекватного родительского отношения к ребенку;
- формирование адекватных стилей семейного воспитания ребенка;
- поддержание уверенности родителей в возможностях ребенка;
- снижение эмоционального дискомфорта в связи с проблемами ребенка;
- обучение родителей конструктивному решению актуальных задач, связанных с психотравмирующими ситуациями, с которыми сталкивается ребенок в процессе усвоения знаний и общения в школе.

В психологической литературе достаточно большое внимание уделяется анализу влияния родительских отношений к детям на особенности формирования их личности. Родительские отношения рассматриваются как сложная система, включающая в себя разнообразные чувства родителей по отношению к ребенку, их поведенческие стереотипы, практикуемые в общении с ребенком, а также особенности восприятия и понимания характера и личности ребенка и его поступков [2; 16]. Сложности взаимоотношений родителей с детьми с нарушениями в развитии могут быть обусловлены различными факторами, которые условно можно разделить на два вида: внешние и внутренние. К внешним факторам – материально-бытовые условия, состав семьи (полная, неполная семья, количество детей). К внутренним факторам – ценностные ориентации семьи; уровень педагогической культуры родителей, личностные особенности родителей.

Как показывает опыт работы, особые трудности в процессе психологического сопровождения детей с нарушениями в психическом развитии вызывают неправильные, искаженные родительские установки на проблемы ребенка (гностический блок). На формирование таких установок оказывает влияние ряд факторов, которые необходимо учитывать педагогам и психологам: во-первых, негативные социальные стереотипы «психически неполноценного человека», с которыми нередко сталкиваются родители в социуме; во-вторых, познание особенностей ребенка, как правило, аффективно окрашено у большинства родителей, которые смотрят на ребенка с нарушениями через призму тех неприятностей и огорчений, которые он им доставляет. В-третьих, личная заинтересованность, любовь к ребенку побуждает родителей или преуменьшать, или преувеличивать его проблемы [9]. Кроме того, большинство родителей ориентируются на отдельные симптомы нарушений у ребенка, а не на личность в целом. Например, мать Коли К., семи лет, ученика школы 8-го вида, жалуется на то, что сын «не усваивает учебную программу, медлительный, тупой и пр.» и просит психолога помочь ребенку избавиться от этого. Такой формальный, поверхностный взгляд на проблемы ребенка отражает не только искаженные представления о чем, но и формирует у некоторых родителей потребительское отношение к психологической и педагогической помощи. Такие родители ответствен-

ность за результат помощи ребенку стараются полностью возложить на психолога или педагога. Коррекция подобной позиции родителей, изменение их установок в отношении психологической помощи ребенку и собственной родительской роли является важной задачей не только психолога, но педагогического персонала, работающего с ребенком (классный руководитель, логопед, педагог-дефектолог). Перед психолого-педагогическим персоналом стоит задача переориентации внимания родителей с отдельного симптома на личность ребенка в целом, с обязательным выделением не негативных, а позитивных характеристик ребенка. Это достигается в процессе направленных бесед с родителями с обязательным знакомством их с результатами данных психологического обследования, характеристиками педагогов, а также в процессе совместных занятий с детьми, присутствие родителей на уроках. Эффективность психологического сопровождения в значительной степени зависит от качества контакта психолога со специалистами, наблюдающими ребенка. Устанавливая контакт с педагогами, психолог обязательно должен обсудить с ними цели психологического сопровождения. Бывают случаи, когда психологов не интересуют мнения, педагогов, родителей, социальных работников о ребенке, и они ограничиваются в своей работе только результатами собственных исследований, что совершенно недопустимо.

В психологическом плане условно можно условно выделить три блока факторов, определяющих родительское отношение к ребенку:

- эмоциональный, радикалами которого является высокое нервно-психическое напряжение в связи с проблемами у ребенка, что проявляется во фрустрации, пролонгированном стрессе, невротических и неврозоподобных состояниях, психосоматических нарушениях и пр.;

- гностический, когда родители плохо ориентируются в психологических особенностях ребенка, неадекватно оценивают особенности их развития, поведения, и личность в целом.

- поведенческий, когда родители в силу различных причин (ограниченный социальный опыт общения с окружающими, постоянная загруженность на работе, специфические личностные особенности) испытывают существенные трудности в процессе воспитания ребенка с нарушением психического развития.

Переживание семейного стресса, вызванного проблемами ребенка с нарушением психического развития, присутствует практически у всех родителей (эмоциональный блок). Такие родители могут проявлять раздражительность, неприязнь не только к членом своей семьи, но к специалистам. Они нередко пишут жалобы на специалистов, работающих с ребенком. Опыт нашей работы показывают, что у таких родителей наблюдается скрытое эмоциональное отвержение ребенка [7]. Глубина и специфика эмоционального стресса родителей должны быть в зоне особого пристального внимания педагогов и психологов, эффективность помощи родителям в значительной степени определяется согласованными

действиями всех специалистов, принимающих участие в сопровождении ребенка.

У родителей могут быть различные способы выхода из стрессовой ситуации. Это в значительной степени зависит не только от остроты и степени аффективной значимости ситуации стресса (тяжесть психического нарушения у ребенка), но и от особенностей личности родителей. Бессознательное стремление избавиться от неприятных эмоциональных состояний, связанных с инвалидностью ребенка, активизирует действие защитных механизмов. С увеличением тяжести заболевания ребенка интенсивность потребности улучшить психическое здоровье ребенка у родителей возрастает, а условия ее удовлетворения или отсутствуют, или не могут быть приняты ими. В связи с этим одни родители отрицают свои внутренние проблемы, связанные с болезнью ребенка, другие стараются исказить существующую реальность, используя проекцию, реактивные образования, фантазирование и пр. [8] Особенности защитных механизмов могут проявляться в спонтанных высказываниях родителей. Например, в беседе с психологом мать утверждает, что «нужно максимально помочь ребенку, заниматься с ним», в то время как отец фокусируется на другом: «Мой ребенок – инвалид, какой ужас, позор... Что с ним будет дальше, после того как нас не станет? Что я скажу своим родителям?» Если у матери прослеживается четкая конструктивная позиция, то у отца – деструктивная, характеризующаяся излишней эмоциональной фиксацией на проблеме. Анализ особенностей психологической защиты каждого из родственников, выделение конструктивного лидера семьи и привлечение его к работе с ребенком являются одними из главных задач психолога в системе психологического сопровождения ребенка. В процессе общения с родителями специалисты должны не столько акцентировать внимание родителей на перспективах дальнейшего развития ребенка, сколько совместно с родителями обсуждать планы помощи ребенку в настоящий момент и в ближайшем будущем. Перед психологами и педагогическим персоналом стоит важная задача – смягчение эмоционального напряжения у родителей. Родители должны уяснить для себя, что необходимо целенаправленное воздействие на ребенка различных специалистов: медиков, педагогов, психологов и что диагноз – это не приговор ребенку. Формирующееся чувство вины у некоторых родителей может проявляться в агрессивном отношении к супруге или супругу, прародителям и пр. Это влечет за собой напряженные внутрисемейные отношения и нередко приводит к распаду семьи [7].

Дефицит информации о заболевании ребенка, высокая потребность помочь ему приводит к тому, что родители постоянно ищут специалистов, изучают медицинскую литературу, посещают различные группы, прибегают к нетрадиционным методам (экстрасенсы, травники и пр.) (гностический блок). Перед специалистами стоит задача правильно ориентировать родителей на процессе лечения и обучения ребенка. Не рекомендуется в беседе с родителями давать оценочные суждения. Если у

ребенка тяжелая степень психической дезадаптации, следует пригласить родителей на психологическое обследование, занятие с педагогом или логопедом. Организация родительских семинаров повышает информированность родителей о ребенке, изменяет их отношение к проблемам ребенка и задачам его воспитания. На семинарах родители вовлекаются в обсуждение проблем, обмениваются опытом, совместно вырабатывают пути разрешения существующих конфликтов. Участие психолога и педагогов в работе семинара должно быть достаточно активным, так как они выступают в роли специалиста, однако в ходе семинара специалистам не следует высказывать оценочные суждения, давать интерпретации, порицать или советовать. Активность специалистов должна проявляться в убедительных и аргументированных изложениях психолого-педагогических вопросов. Одна из форм родительских семинаров – это групповая дискуссия, цель которой – совместная выработка у родителей оптимальных путей выхода из трудных жизненных ситуаций. Лекционные приемы, используемые на родительских семинарах, направлены на ознакомление родителей с психолого-педагогическими особенностями ребенка. Можно предложить также темы юридической, медицинской направленности и в этом случае привлекать соответствующих специалистов для их освещения. Главное чтобы темы лекций излагались просто, живо, убедительно, недопустимо оперировать научной терминологией.

Как правило, при поступлении ребенка в коррекционную школу у родителей уже сформирована четкая позиция по отношению к болезни ребенка, и эта позиция проявляется на поведенческом уровне. Родители определяют для себя стратегические и тактические задачи помощи ребенку. Например, стратегической задачей многих родителей является успешное обучение ребенка в школе. Для реализации этой задачи некоторые родители начинают интенсивно обучать ребенка, занимаются с логопедом, педагогами вне школы. Но, к сожалению, данная стратегия не является правильной, такие родители нередко игнорируют внеклассную работу с ребенком, занятия спортом, кружки по интересам. Важную роль на данном этапе играет психологическая поддержка родителей в форме организации родительских сообществ в школе, вступление родителей в родительские ассоциации. Такие формы общения родителей предполагают взаимную поддержку, обмен информацией, организацию совместного досуга пр. Однако наиболее эффективно активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс, особенно отцов. Как показывает наш опыт, это благотворно влияет не только на процесс воспитания ребенка, но и на психологический климат семьи в целом.

Процесс психологического сопровождения включает в себя психокоррекционную работу специалистов с семьей, эффективность которой зависит от мотивации всех членов семьи к участию в ней. Психолог должен рассказать родителям об организации психологической коррекции, о затратах времени, ответственности каждого из участников заня-

тий. Для определения психологической готовности членов семьи к занятию целесообразно использовать метод парадоксальной интенции. Психолог рассказывает о трудностях, которые предстоит преодолеть участникам психокоррекции, подчеркивает, что занятия будут проводиться в вечернее время, когда хочется отдохнуть дома после рабочего дня, что занятия обязательно должны проводиться в одно и то же время в постоянном составе и пр. Важным является также разъяснение психолога о значении психологической коррекции в доступной для родителей форме. Организация психокоррекционного процесса зависит как от индивидуально-психологических особенностей ее членов, так и специфики проблем, что требует использования разнообразных стилей и форм работы с семьей. Например, индивидуальная работа с одним из членов семьи, групповая работа (со всей семьей), использование директивных или недирективных способов психокоррекционного воздействия. В процессе психокоррекционных занятий с семьей психолог помогает родителям разрешить межличностные конфликты, связанные с проблемами воспитания ребенка. Следует особо подчеркнуть, что в психолог ни в коем случае не должен навязывать родителям свои правила и установки. Особое значение в системе психокоррекционных занятий с родителями имеют такие активные методы, как ролевые игры, задачами которых является отработка эффективных техник социального взаимодействия в системе родитель – ребенок, родитель – педагог; формирование умений в разрешении семейных конфликтов; развитие навыков психологической самоподдержки, самоконтроля поведения. Когнитивный аспект ролевых игр направлен на получение родителями новой информации о процессе общения с ребенком и окружающими в целом, о специфике общения с детьми с нарушениями в психическом развитии. Эмоциональный аспект – это снижение эмоционального дискомфорта у родителей в связи с переживаниями за ребенка и внутрисемейными проблемами (тревожность, фрустрация, страхи и другие эмоциональные состояния). Поведенческий аспект проявляется в расширении поведенческого репертуара родителей в процессе общения с ребенком и окружающими, в поиске и отработке адекватных форм общения через осознание неэффективности некоторых привычных его способов. В процессе психокоррекционных воздействий необходимо соблюдать ряд принципов:

1. Принцип активности, что предполагает позитивную установку родителей на занятие, творческий подход к нему. Реализация этого принципа нередко вызывает существенные трудности у психолога. Например, некоторые родители могут проявлять недовольство, негативизм, особенно на первых этапах занятий. Чтобы преодолеть сопротивление, необходимо помочь родителям осознать необходимость участия в занятиях, что достигается путем рассказа родителям о значимости такой работы с конкретными примерами из практики, а также знакомство их со специальной литературой по данной проблеме.

2. Принцип доверительного партнерского общения, при котором учитываются не только интересы всех участников психологической коррекции, а также их чувства, эмоции, переживания. Реализация этого принципа способствует эмпатийному общению, безопасности, доверия, открытости.

3. Принцип дифференцированного подхода к каждому участнику группы. Психолог должен уметь адекватно оценить психическое состояние родителей, их самооценку, индивидуально-психологический потенциал.

Эффективность психокоррекционных занятий зависит от правильно подобранных методических приемов, от целевого его содержания, возрастных, образовательных и личностных особенностей родителей; степени тяжести психических нарушений ребенка и профессиональной компетенции психолога.

Процесс психологического сопровождения семьи детей с нарушениями в психическом развитии является многоуровневым и многогранным и требует тщательного методологического и методического подходов. В заключение выделим основополагающие принципы психологического сопровождения семьи детей с нарушениями в психическом развитии в условиях школы.

1. Принцип комплексного подхода. Этот принцип требует от психолога, педагогов и других специалистов совместного участия в процессе сопровождения. Следует подчеркнуть, что нередко педагоги, ежедневно наблюдая за детьми и их родителями, могут дать адекватную, полную информацию об их психологических особенностях и их семьях. Работая с детьми и родителями, психолог должен ориентироваться не только на результаты психологического тестирования. С другой стороны, педагог также должен проявлять интерес к результатам психологического исследования, которые обязательно обсуждаются, и на их основе вырабатываются стратегические и тактические задачи сопровождения родителей и детей.

2. Принцип деятельностного подхода в процессе психологического сопровождения семьи предполагает максимальную приближенность подобного сопровождения к её естественным жизненным условиям. Реализация этого принципа заключается в наблюдении за деятельностью и поведением родителей в процессе общения с ребенком не только в условиях школы и в семейной среде, а также наблюдение за процессом участия родителей в различных мероприятиях, используемых при сопровождении, а именно: ролевых играх, групповых дискуссиях, совместных психокоррекционных занятиях с детьми, индивидуальных беседах и пр. Никакие методики, направленные на оценку родительских отношений, стилей семейного воспитания и пр. не заменят направленного наблюдения в процессе родительского общения с ребенком, как в естественных условиях, так и в процессе психологического воздействия.

3. Принцип личностного подхода, успешно разработанный К. Роджерсом. В процессе психологического сопровождения необходимо учитывать не какую-то отдельную функцию или изолированное психическое явление у ребенка или его (например, «грубит учителям», «ворует», «убегает из дому» и пр.), а личность в целом со всеми ее индивидуальными особенностями. Личностный подход предполагает также исследование психологических ресурсов каждого члена семьи, направленное на помощь ребенку в его проблемах, анализ межличностных отношений внутри семьи и анализ семейных ценностей и перспектив. Психологи и педагоги должны принимать любого ребенка, его родителей как уникальных, автономных индивидов, за которыми признается и уважается право свободного выбора, самоопределения, право жить собственной жизнью.

4. Каузальный принцип. Психологическое сопровождение семьи должно быть сконцентрировано не на внешних поведенческих проявлениях членов семьи, а на действительных источниках, порождающих эти проявления. Например, педагоги и психологи обращают внимание на то, что родители, особенно отцы, не всегда охотно общаются с учителями, мало интересуются успехами ребенка, иногда проявляют повышенные требования к педагогу, грубят, жалуются на них. Нередко о таких родителях педагоги отзываются как о неблагополучных, равнодушных к проблемам ребенка. Причины такого поведения родителей весьма разнообразны. Это может быть и родительское отчуждение ребенка, пролонгированный родительский стресс, личностные особенности родителей. Не зная истинных причин таких родительских установок на ребенка, мы не сможем оказать полноценную помощь семье. Реализация этого принципа способствует устранению причин и источников, порождающих искаженные родительские установки на ребенка и его окружение.

5. Принцип единства диагностики и психологической помощи в процессе сопровождения. Внутренняя психологическая сущность семьи и семейных отношений не может быть раскрыта только в процессе психодиагностического исследования, даже при использовании супер валидных методик, апробированных на большом количестве обследуемых. Опыт нашей многолетней работы показывает, что применение тестов не является необходимым условием для правильной постановки психологического диагноза, да и сами тестовые методики не всегда пригодны для изучения детей с проблемами в развитии и особенностей их семейного воспитания. Психологический диагноз может быть поставлен не только на основе использования тестовых методов, но также и на основе данных наблюдения, в ходе направленных индивидуальных бесед с ребенком, родителями и педагогами, в процессе психокоррекционных занятий и пр. Поэтому наблюдение за ребенком непосредственно в процессе семейной психологической коррекции дает психологу много информации об особенностях его развития, специфике интерпсихических и интрапсихических конфликтов, особенностей межличностного обще-

ния. Психологическая диагностика и коррекция должны быть элементами взаимодополняющими, а не исключаящими друг друга. В самом процессе психологической коррекции заложен огромный диагностический потенциал. В ходе психологической диагностики и психологической коррекции психолог должен ориентирована на уровень мотивации членов семьи к общению с психологом; мотивацию и отношение к и используемым психологом методам психологического воздействия; изменения, происходящие в системе взаимоотношений между членами семьи на различных этапах психологического сопровождения.

Только при совместной, целенаправленной работе всех специалистов возможно эффективное психологическое сопровождение семьи детей с нарушениями в психическом развитии.

### Список литературы

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
3. Вербрюгген А. А. Защитные механизмы и копинг-стратегии у детей с двигательными нарушениями и их родителей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2008. – 22 с.
4. Красильникова Е.Д. Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с различными вариантами нарушения психического развития // Вестн. Тверского гос. ун-та. – №1. – 2012. – С. 50–58.
5. Кудайбергенова С.К. Исследование родительских отношений к детям с ограниченными психическими возможностями: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Алма-ата, 2009. – 24 с.
6. Мамайчук И.И., Чавес В.С. Особенности семейного воспитания детей с церебральным параличом // Труды ЛНИДОИ им. Г.И. Турнера. – Л., 1989. – 177 с.
7. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
8. Мамайчук И.И., Вюрбергер А.А. Учет защитных механизмов личности родителей детей с двигательными нарушениями в процессе психологической помощи // Вестн. СПбГУ. – 2009. – Сер. 12.
9. Мамайчук И.И. Особенности отцовских отношений и стилей семейного воспитания в семьях детей с аутистическими синдромами // XI Мнухинские чтения. – СПб, 2013. – С. 303–307.
10. Московина А.Г., Пахомова Е.В., Абрамова А.В. Изучение стереотипов отношения к умственно отсталому ребенку и родителей и учителей // Дефектология. – 2000. - №5. – С. 18-25.
11. Осухова Н.В. Психологическое сопровождение личности в кризисных ситуациях: опыт эмпирического исследования. – М.: Варсон, 2008.
12. Сабер М. У. А. Особенности семейного воспитания детей с нарушениями психического развития (На материале изучения семей России и Йемена): автореф дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2010. – 22 с.
13. Семаго М.М. Социально-психологические проблемы семьи ребенка-инвалида с детства. – М., 1992. – 117 с.

14. Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. ... дис. д-ра психол. наук. – Нижний Новгород: НГПУ, 2005. – 46 с.
15. Чарова О.Б. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием / О.Б. Чарова, Е.А. Савина // Дефектология. – 1999. – №5. – С. 29–33.
16. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

## ВОПРОСЫ ЛОГОПЕДИИ

УДК 376.1–056.264

*М.И. Лохов, Л.Я. Миссуловин, Ю.А. Фесенко*

### **Заикание: возможности педагогической коррекции**

В статье дается анализ педагогических (логопедических) методов коррекции заикания. Подчеркивается важность комплексного подхода к лечению больного заиканием. Уделено внимание логоритмической коррекции, мышечно-расслабляющим и дыхательным методикам, терапии сказкой. Результаты наблюдений авторов позволяют дифференцированно подходить к лечебным, в том числе и к логопедическим, мероприятиям в работе с такими пациентами.

This article is devoted to the analysis of pedagogical (speech therapy) methods of correction of stuttering. Much attention is the importance of a comprehensive approach to treatment of the patient stuttering. Refers to the importance of logorhythmical correction, relaxing and breathing techniques, tale therapy. Results of observations of the authors allow for a differentiated approach to treatment, including speech therapy, the activities in the work with such patients.

*Ключевые слова:* заикание, логопедическая коррекция, комплексный подход, афазия, логофобия.

*Key words:* stuttering, phobias, speech therapy, integrated approach, aphasia, logophobia.

Речевые расстройства известны человечеству в течение нескольких тысячелетий (согласно Библии, страдал косноязычием и заикался еще пророк Моисей). При этом физиологические механизмы их практически не исследованы, а сами такие расстройства даются в справочных руководствах исключительно на описательном уровне. Так, в Энциклопедическом словаре медицинских терминов *заикание* определяется как «...расстройство речи, при котором нарушена ее плавность, возникают произвольные задержки произнесения отдельных звуков и слогов или их повторения» [14]. Понятно, что приведенное определение соответствует скорее бытовому, чем научному описанию, и вполне характеризует состояние дел в этой области.

Судя по тому, что заикание и другие речевые нарушения внесены во все существующие медицинские классификаторы болезней как в Европе (МКБ-10), так и в США (DSM-IV), врачи давно считают речевые расстройства заболеваниями, в основном психонервными, что никак не влияет на сложившуюся ситуацию. Не влияет потому, что ни медицин-

ские работники, ни сами больные, ни родители больных не имеют никакого представления о причинах возникновения, физиологических механизмах и способах лечения и коррекции речевых расстройств. Правда, здесь есть весьма существенное исключение: афазия.

Согласно медицинским справочникам, афазия – потеря речи при органическом поражении головного мозга. В практике чаще всего наблюдается при инсультах – кровоизлияниях в мозг, происходящих из-за разрыва сосудов вследствие образования тромбов, возрастного изменения прочности стенок сосудов и механических травм. Кстати сказать, именно наблюдения за такими больными привели к выделению речевых зон головного мозга еще в начале XIX столетия. Здесь важно отметить, что причина потери речи при афазии была установлена медиками во время посмертного вскрытия таких больных, которые часто умирали в течение нескольких дней или недель после возникновения инсульта. Поэтому связь потери речи с поражением тех или иных отделов коры головного мозга ни у кого не вызывала сомнений.

На протяжении нескольких десятков лет в нашей стране существовали идеологические догмы и, как их следствие, – наукообразный постулат: мозг новорожденных – чистый лист, на котором можно записать все что угодно, даже если это «все» противоречило в явном виде всякому здравому смыслу. Сегодня обнадеживает то, что для широкого круга людей стала очевидной истина: всякое мышление у человека опирается на речь, а речь – явление социальное и появляется у ребенка в процессе научения после 1–2 лет. Такая «истина» в значительной степени противоречит законам генетики. Именно поэтому генетика попросту отрицалась советскими учеными середины прошлого столетия как наука, а вместе с ней запрещались к чтению многочисленные психологические научные работы, которые учитывали основные факты этой науки, напрямую влияющие на развитие ребенка. Например, работы известного швейцарского психолога Жана Пиаже, основоположника науки о развитии интеллекта ребенка [15].

Несомненно, речь играет огромную роль как в жизни взрослого человека, так – и особенно – в жизни ребенка: без речи полноценное развитие ребенка невозможно, о чем свидетельствуют случаи ранней социальной изоляции, например с Каспаром Краузе, детьми из разряда «Маугли». Тем не менее, человек рождается с уже заложенными в структуры головного мозга поведенческими и интеллектуальными программами, которые по разным оценкам занимают до 60–70 % его памяти и находятся исключительно в образном виде, в сфере бессознательного. В течение всей жизни операции с образами играют ведущую роль в любом виде творчества, так как они осуществляются мозгом примерно в миллион раз быстрее, чем операции с любыми кодовыми знаками, в том числе и со словами. Поэтому, чтобы наиболее эффективно развивать интеллект ребенка после становления речи, необходимо интенсивно развивать его способности в сфере именно образного мышления – в музыке, живописи и т. п. Всякое дополнительное к речи навязывание зна-

ковых систем, например математики, в раннем возрасте может резко затормозить развитие творческих способностей.

На основании полученного авторами статьи многолетнего научного и практического опыта можно сделать заключение: заикание – это, прежде всего, неврологическое заболевание, связанное с тем или иным поражением (чаще всего внутриутробным) головного мозга и нарушенным на этой основе взаимодействием между структурами мозга, обеспечивающими речевые процессы. Внешние причины, выявляющие нарушения структурного взаимодействия, могут быть самыми разнообразными: от соматических заболеваний, до эмоциональных стрессов. Однако они не меняют сути. Заикание – заболевание, которое требует серьезного лечения с применением всех известных в неврологии методов: от психофармакологических, психотерапевтических до психокоррекционных и логопедических. Одно применение чисто дидактических (логопедических) способов коррекции, как правило, малоэффективно в борьбе с такой сложной патологией речи, равно как и применение только медикаментозного лечения.

Успехи логопедии в ряде случаев объясняются либо применением комплексных методов (например, психофармакологических, психологических и логопедических), либо личностью педагога, который интуитивно оказывает мощное психотерапевтическое воздействие. Не секрет, что любой успешный педагог должен быть в той или иной мере талантливым психотерапевтом, как и любой врач, особенно психотерапевт, должен быть талантливым педагогом. Обе эти профессии тесно и неразрывно связаны одним талантом личностного воздействия на других: учеников или больных.

Признавая главенство неврологии, авторы ни в коем случае не отвергают комплексных методов лечения, отдавая должное и логопедическим, и психологическим методам, применяемым на фоне соответственно измененного взаимодействия структур головного мозга. Необходимо отметить, что впервые патологию и изменения такого взаимодействия в реальном масштабе времени стало возможным наблюдать с помощью компьютерного кросскорреляционного анализа ЭЭГ, разработанного в тесном контакте со специалистами по электронике и программистами и широко используемого авторами. Впервые стало возможным реально увидеть, что же такое алалия, задержка речевого развития, заикание и другие речевые проблемы в контексте нарушений межструктурных взаимодействий в коре головного мозга и на фоне различных мозговых патологий (например, нарушений кровотока, внутричерепного давления, минимальных дисфункций мозга и т. п.). Стало возможным разработать новые методы лечения под контролем компьютерной ЭЭГ, такие как управляемая психофармакология, методы биологической обратной связи, ритмические воздействия на темп речи больного и другие, применяемые ранее разрозненно и вслепую.

Авторы статьи, написание которой основано на опыте успешного излечения свыше 3 тыс. больных заиканием и другими речевыми расстройствами (2,5 тыс. детей от 5 до 18 лет и более 500 взрослых от 19

до 55 лет), видят ее полезность в том, что знание основных нейрофизиологических механизмов речи и ее нарушений значительно облегчит логопедам и специальным педагогам их очень нелегкий труд с детьми, имеющими речевые нарушения.

Не касаясь в данной статье медицинских (психофармакотерапия, биообратное управление, психотерапия и физиотерапевтическое лечение) и психологических аспектов коррекции речевых расстройств (о том и другом можно узнать подробно в работах авторов статьи – [3,4, 6, 7, 8, 9]), более детально коснемся возможностей педагогической коррекции при заикании.

Из всех известных логопедических методик, применяемых в лечении заикания, можно выделить несколько, являющихся, на наш взгляд, достаточно эффективными [11].

Система комплексной реабилитации заикающихся, предложенная Л.З. Арутюнян (Андроновой), определяется автором, как комплексная методика устойчивой нормализации речи при заикании. «Комплексным» дополнением к логопедической работе служат здесь психотерапия и психологическая поддержка. Особенностью данной логопедической методики является синхронизация речи с движениями пальцев ведущей руки, определяющими ритмико-интонационный рисунок фразы. Первоначально такая речь реализуется в замедленном темпе. Применение метода синхронизации движения пальцев руки и речи в замедленном темпе позволяет заикающимся с первых же занятий иметь речь без судорожных запинок. Цель таких логопедических занятий – выработать у заикающихся новый речедвигательный навык посредством синхронизации речи с движениями пальцев руки; связать речь с чувством спокойствия, правильным интонированием, мимикой, жестом, уверенной осанкой и т. д. и укрепить новый речевой стереотип в функциональных тренировках различной сложности. Как правило, в процессе усвоения новых навыков у пациентов происходят глубокие внутренние изменения: замедленный темп речи, одновременно с ранее незнакомым, растущим чувством спокойствия и мышечного расслабления, не воспринимается уже как чуждый и не вызывает прежней тревоги.

В системе комплексной медико-педагогической реабилитации взрослых заикающихся разработанной коллективом «Лаборатории патологии речи» под руководством Н.М. Асатиани и проводимой в условиях стационара, основной подход разработан Н.А. Власовой. Следует заметить, что и здесь логопедическая работа и логоритмическое воздействие проводятся на фоне медикаментозного и психотерапевтического лечения. Первоначально в клинике организуется «режим молчания» и режим «ограничения речи», на фоне которых начинают проводить психологические, психотерапевтические и логопедические занятия. Далее проводятся систематические коллективные и индивидуальные занятия с логопедом, во время которых пациенты тренируют свою речь за пределами стационара. Все лечебные воздействия направлены на реализацию речевого общения пациентов в усложняющихся речевых ситуациях. Завершающий этап сводится к публичному выступлению перед много-

людной аудиторией, которое проводится в виде концертной программы. Логопедическая работа, предусмотренная данной системой, базируется на поэтапной отработке различных видов речи: сопряженной, отраженной, чтение стихов и прозы, вопросно-ответной и спонтанной. Проводится работа по постановке диафрагмального дыхания, удлинению продолжительности фразы выдоха, развитию навыков рациональной голосоподачи, артикуляции, развитию просодических компонентов речи. Немаловажное место в системе занимает логопедическая ритмика.

В системе реабилитации взрослых заикающихся по В.М. Шкловскому работа логопеда также тесно связана с работой психиатра, психотерапевта и невролога. На этапе перестройки речевых навыков и нарушенных отношений личности активно проводятся логопедические занятия по отработке речевых техник: нормализация дыхательной и голосовой функцией, выработка речевых эталонов. В заключительной части курса лечения проводится тренировка речи в обычной для заикающегося жизненной обстановке, благодаря чему воспитывается речевая активность и укрепляется уверенность в том, что он сможет самостоятельно справиться с нарушениями речи в любых ситуациях общения.

В логопедической работе над речевым дыханием заикающихся детей, подростков и взрослых широко используется парадоксальная дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой.

В гимнастике основное внимание уделяется вдоху. Вдох производится очень коротко, мгновенно, эмоционально и активно. О выдохе необходимо совершенно не думать. Выдох происходит самопроизвольно. Заикающимся А.Н. Стрельникова советует сочетать определенную двигательную гимнастику с произнесением различных звуков на вдохе. При выполнении упражнения «насос» на каждый наклон на выдохе произносятся гласные звуки или звуковой ряд. Далее следует специальная тренировка «затаенного» дыхания: короткий вдох с наклоном, дыхание максимально задерживается, не разгибаясь, когда надо вслух считать до восьми, постепенно количество произнесенных на одном выдохе «восьмерок» увеличивается. На одном крепко задержанном вдохе надо набрать как можно больше «восьмерок». С третьей или четвертой тренировки произнесение заикающимися «восьмерок» сочетается не только с наклонами, но и с упражнениями «полуприседания». Главное, по мнению А.Н. Стрельниковой, почувствовать «схваченное в кулак» дыхание и проявить выдержку, повторяя вслух максимальное количество восьмерок на крепко задержанном дыхании.

Комплексные системы лечения В.М. Шкловского, Н.М. Асатиани и Н.А. Власовой в особых комментариях не нуждаются. В них действительно используется сочетанное применение логопедических, психотерапевтических и психофармакологических форм воздействия на больных в условиях стационара, с последующим диспансерным наблюдением, что имеет большое значение для предотвращения рецидивов. Обе системы предусматривают тщательное предварительное медицинское обследование больных с участием невролога и психотерапевта, назначение предварительного курса лечения, на некотором этапе которого

начинаются логопедические тренировки. Этот момент чрезвычайно важен для успеха лечения.

Методика А.Н. Стрельниковой, как и инструментальные методы, «работают» только в комплексе с другими воздействиями на мозг, т. е. в составе других комплексных способов лечения заикания. В противном случае их действие кратковременно и быстро проходящее.

Хотя свою методику Лилия Зиновьевна Андропова (в настоящее время Арутюнян) создала, будучи логопедом по образованию, она, являясь психотерапевтом по таланту, ученицей известного психиатра и психотерапевта К.М. Дубровского, огромную роль в успехе лечения отводила и психотерапии. К сожалению, лишь 25% вылеченных больных при использовании психотерапии, включая гипноз, смогли сохранить свою здоровую речь. У остальных наблюдался рецидив – самый страшный бич всех психотерапевтических и инструментальных методик. Поэтому основные усилия ученицы К.М. Дубровского были направлены на сохранение достигнутых результатов. Л.З. Андропова поняла, что модификацией одномоментной системы Дубровского является ее пролонгирование, т.е. увеличение времени непосредственного контакта с психотерапевтом, увеличение времени и сроков его воздействия. Продолжительность контактов с психотерапевтом в ее методике составляет не менее года. Это имеет свои минусы: психотерапевт начинает выполнять роль своего рода «поводыря», «гуру», «наркотика», без которого больные просто не могут обойтись. Появляются лица, у которых в группе в присутствии психотерапевта все хорошо, речь льется легко и свободно, нет ни одной запинки, а вне группы речь постепенно возвращается к начальному состоянию. Поэтому в методике предусмотрены мероприятия, постепенно передающие роль психотерапевта самому больному, а также ряд отвлекающих средств, мешающих больному «заикнуться» на личности психотерапевта. У Андроповой – это синхронизация речи с движениями пальцев руки, аутотренинг, разбивка лечения на «микркурсы».

Обобщая все сказанное выше по поводу различных способов лечения заикания, заметим, что все они направлены на лечение исключительно взрослых больных или подростков после 16 лет. Ни в одном из авторских описаний не приводятся данные об эффективности лечения и данные катамнеза. Относительным критерием сравнения может служить частота повторных обращений для прохождения лечения. По нашим данным, основанным на лечении более 500 взрослых больных от 19 до 55 лет, 80 % из них в разное время безуспешно лечились чисто дидактическими, чисто психотерапевтическими или инструментальными способами, и только 15 % – комплексными. В половине случаев у лиц, подвергавшихся комплексным способам лечения, наблюдалось довольно продолжительное, хотя и временное улучшение речи (от года до трех лет). Среди пациентов, не проходивших комплексного лечения, улучшение речи наблюдалось лишь в 10% случаев и держалось несколько месяцев (редко до года).

Положительным моментом многих логопедических методик является использование ритмики для налаживания правильного функционирования мышечного речевого аппарата. Давно известно, что в самых тяжелых случаях заикание облегчается пением или слоговой речью. Еще в начале XIX в. французский врач Коломба опубликовал метод лечения заикания, в основу которого были положены пение и ритмическое, под механический метроном, чтение. Известный отечественный логопед М.Е. Хватцев в своем популярном учебнике писал о значении ритма в лечении заикания и быстрой речи: «Здесь вся работа основывается на ритме. Главные упражнения – четкое ритмическое чтение по слогам под отбиваемый рукой такт с постепенным ускорением темпа чтения» [13]. Ритмической работе придают большое значение и современные логопеды [1–2; 12].

Нами более 25 лет в лечении взрослых и детей с заиканием используется внешний источник ритма – метроном. И механический, и, что практичнее – электронный. Навязывание внешнего ритма с частотой 80–100 ударов в минуту само по себе способствует нормализации речи, а использование на этом фоне слога, усиливает процесс нормализации речеобразования. Ведь именно на базе слога формируется исходная речь ребенка. Слог, как первоначальный «кирпичик» речи, остается неповрежденным даже в том случае, когда работа всей остальной речевой системы нарушена в результате сбоя во взаимодействии между структурами мозга. Ритм, кроме всего прочего, играет роль соединительного звена между образным и кодовым (вербальным) мышлением. Можно использовать сопутствующие ритмические движения рукой, ритмичную ходьбу, как самый естественный ритмический вид двигательной активности. Неспроста первые слова появляются вслед за первыми шагами ребенка! Слоговой метод тренировок использовал в своей системе К.С.Станиславский для улучшения дикции, выразительности и четкости произношения. Слог можно использовать для тренировки прекрасной, выразительной речи, если им пользоваться разумно. О применении пальцевой двигательной активности наши сомнения были высказаны выше.

Все наши воздействия проходят только под контролем объективных методов обследования, в частности ЭЭГ. Контроль проводится регулярно. Использование метронома дает лучшие, чем при другом «инструментарии», результаты и за более короткое время.

Применение обратной связи, как и использование медикаментозных препаратов, стимулирующих резервные возможности головного мозга [3–4; 8; 9], приводит к изменению параметров его функционирования и изменению взаимоотношений между его структурами в направлении восстановления их нормального, генетически запрограммированного, взаимодействия. Восстановление нормальной цикличности ритмической активности мозга приводит к устранению многочисленных синдромов нарушений такой активности, снижает гиперактивность, повышает концентрацию внимания, улучшает память и т.п., что является необходимой базой для успешного применения логопедических психологических ме-

тодик, связанных с устранением конкретной симптоматики (заикания, дисграфии и т.д.).

Важное значение имеет тренировка мышечного расслабления. Тренировка расслабления мышц достигается во многих видах физической активности (плавании, танцах, беге и т.д.), однако во время курса лечения необходимо использовать и специальные методы, известные в повседневной и медицинской практике под названием «аутогенная тренировка». Упражнения по тренировке расслабления (релаксации) при правильном их выборе доступны детям любого возраста. Они должны удовлетворять нескольким требованиям. Во-первых, быть несложными для исполнения. Во-вторых, состоять из нескольких отдельных фрагментов, некоторые из которых могли бы выполняться в любых бытовых условиях. В-третьих, количество упражнений должно быть ограниченным, чтобы их исполнение не занимало много времени, но зато они могли бы повторяться многократно в течение дня. И, наконец, упражнения должны охватывать основные группы мышц.

Эти упражнения доступны детям любого возраста. Они являются базовыми для достижения релаксации ведущих мышц, представительство которых в коре головного мозга максимально. Чем младше возраст ребенка, тем чаще необходимо повторять упражнения в течение дня. Для детей 3–8 лет весь комплекс повторяется через 25–30 мин, для детей 9–12 лет – через 35–40 мин, для подростков и взрослых – через 45–50 мин. Время выполнения упражнений не ограничивается и не фиксируется. Каждое упражнение должно повторяться не менее 3–5 раз. После выполнения комплекса рекомендуется свободная двигательная активность под ритмичную музыку (по типу танца) в течение 3–5 мин.

На начальных этапах обучения (вне зависимости от возраста) мы используем комплексный подход к концентрации внимания, с опорой на наружный источник. В качестве такового используется портативный фоно-фотостимулятор, генерирующий световые и звуковые импульсы в диапазоне 1–2,5 Гц. Подробное описание прибора и его использования давалось нами ранее [3; 4]. На фоне действия стимулятора используется ритмическая двигательная активность (ходьба), которая помогает лучше и быстрее запоминать навязываемый ритм и более полно концентрироваться на нем. Это особенно актуально для детей младшего возраста. Через 1–2 недели начинается освоение более углубленной концентрации внимания на источнике фотостимуляции. При этом источник фоностимуляции отключается. После нескольких минут концентрации, проводится сеанс самовнушения, направленный на коррекцию нарушения речевых функций. Такая углубленная концентрация на объекте в сочетании с самовнушением проводится ежедневно не менее 2–3 раз в день (утром, днем и вечером перед засыпанием). Дети младшего возраста во время концентрации прослушивают аудиозапись логопедического и психотерапевтического сеанса.

Еще через 1–2 недели после начала освоения углубленной концентрации на внешнем объекте, добавляется концентрация на определенных звукосочетаниях, произносимых больным. Обучение концентрации

на звуко сочетаниях проводится в комплексе так называемых звукодвижительных упражнений, включающих в себя ритмичную ходьбу, массаж активных точек китайской чжень-цзю терапии и пропевание определенных звуко сочетаний [6; 7].

Довольно часто как в индивидуальной, так и в групповой работе нами используется «сказкотерапия»: сказки или (для детей старшего возраста) тематические рассказы. На начальных стадиях, особенно в группе, используются простые народные сказки. Несмотря на внешнюю простоту, они содержат интересные идеи, которые можно обсуждать в группе, и которые дают материал для лечебного воздействия. Можно рассказывать и обсуждать более сложные сказки или мифы (например, мифы древней Греции, библейские сюжеты и т.д.). Наконец, при соответствующей подготовке, можно давать задание больным (или их родителям) самим сочинить сказку. Тему сказки мы обычно задаем каждому больному индивидуально. Однако часто используем и общую тематику для всей группы (например, сочинение «сказки-страшилки»). Используя сказки и мифы, мы можем воздействовать на реальный жизненный опыт пациента и на сферу его бессознательных архетипов, что часто имеет решающее значение для изменения нарушенного взаимодействия между структурами головного мозга.

Лечебный курс заканчивается постановкой какой-нибудь сказки, пьесы. Роли распределяют сами участники группы. Часто их выбор оказывается удивительно точным, соответствующим внутренним бессознательным мотивам того или иного участника. Иногда на одну и ту же роль претендуют сразу несколько пациентов. Тогда мы, как в театре, пробуем каждого по очереди на исполнение этой роли. Лучшего исполнителя выбирают зрители – участники лечебной группы. Такому выступлению придается большое значение, как важному событию. Во-первых, участники группы попадают в стрессовые условия, на фоне которых в явном виде проявляются все недостатки вновь сформированной речевой системы. Во-вторых, родители участников группы видят ошибки своих детей в освоении новой речи, которые дома, как правило, не выявляются. Это настраивает их на дальнейшую работу с детьми и показывает, что работа по укреплению здоровой речи далеко не окончена. Чтобы подкрепить такое желание, мы после окончания последнего занятия, раздаем родителям памятку о работе над речью после окончания курса. Проигрывание разных ролей и соперничество исполнителей, кроме уже отмеченного, дают неоценимый материал психотерапевту для раскрытия разных сторон бессознательного и характера пациентов, а также служат основой для более успешного проведения сеансов групповой психотерапии [5].

Используя современные подходы к лечению заикания, можно с успехом проводить занятия в смешанных группах, когда в групповой терапии участвуют и дети, чаще – подростки, и взрослые. Анализируя свой опыт, можем с уверенностью сказать, что в целом, результаты лечения, полученные в смешанных возрастных группах, достоверно не отличаются от результатов лечения для отдельных возрастных групп. Хотя можно заметить, что психологический подбор членов смешанной группы и осо-

бенно родителей больных, требует особой тщательности, внимания и таланта специалиста, проводящего коррекцию.

Полученные Л.Я. Миссуловиным и Е.А. Зиновьевой данные [10] позволяют проводить комплексную медико-коррекционную работу с заикающимися подростками и взрослыми более целенаправленно. При этой работе учитывается степень выраженности судорожного синдрома, наличие или отсутствие у больного логофобии, уровень эмоциональной напряженности, психоневрологический фон, на котором протекает заикание. Более специфическая и целенаправленная терапия предусматривает при тяжелой степени заикания, в клинической картине которого наблюдаются выраженные сопутствующие движения, назначение неврологами и психиатрами противосудорожной терапии. Применение противосудорожных препаратов способствует проведению логопедических, логоритмических и психотерапевтических мероприятий. Опыт показывает, что при снижении выраженности заикания в значительной степени снижается частота и выраженность сопутствующих движений (эмболов). В тех случаях, когда в результате комплексных терапевтических мероприятий удается снизить у пациента выраженность логофобии и эмоциональной напряженности, изменить отношение пациента к собственной речи в эмоционально-значимых речевых ситуациях, а в ряде случаев – полностью устранить боязнь некоторых ситуаций общения, на фоне улучшения речи, самочувствия и эмоционального состояния видится полное либо частичное устранение ритуальных движений.

В заключение необходимо подчеркнуть, что только при неформальном учете всего клинического многообразия проявлений заикания, выявить которых позволяет уровень современной науки и практики, учете специфических индивидуальных особенностей каждого пациента можно добиться успешного преодоления этого тяжелого системного речевого нарушения.

#### Список литературы

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
2. Белякова Л.И. Патофизиологические механизмы заикания // Заикание. – М.: Медицина, 1978. – С.59-81.
3. Лохов М.И., Фесенко Ю.А. Заикание и логоневроз. Диагностика и лечение. – СПб: СОТИС, 2000. – 288 с.
4. Лохов М.И., Фесенко Ю.А., Щугарева Л. М. Заикание: неврология или логопедия? – СПб: ЭЛБИ-СПб, 2005. – 600 с.
5. Лохов М.И., Фесенко Е.В., Фесенко Ю.А. Интеллект ребенка. – СПб: ЭЛБИ СПб, 2008. – 218 с.
6. Лохов М.И., Фесенко Ю.А. Коррекция заикания и других речевых расстройств детского возраста. – СПб: Детство-Пресс, 2010. – 160 с.
7. Лохов М.И., Фесенко Ю.А. Речь ребенка: формирование, нарушения и коррекция. – Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 244 с.
8. Миссуловин Л.Я. Лечение заикания – Л., 1988. – 184 с.
9. Миссуловин Л.Я. Патоморфоз заикания. – СПб: СОЮЗ, 2002. – 320 с.
10. Миссуловин Л.Я., Зиновьева Е.А. Сопутствующие и ритуальные движения при заикании// Актуальные вопр. коррекционной педагогики, спец.й психоло-

- гии и детской психиатрии: материалы междунар. науч. конф. 23–24 апр. 2008 г. – СПб., 2008. – С. 402–407.
11. Психологическая и педагогическая коррекция заикания: моногр. / Ю.А. Фесенко, Л.Я. Миссуловин, М.И. Лохов, Р.И. Лалаева. – СПб: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2012. – 164 с.
  12. Рычкова Н.А. Логопедическая ритмика для детей дошкольного возраста с невротической и неврозоподобной формами заикания// Клиника и терапия заикания. – М.: Знание, 1984. – С. 34-39.
  13. Хватцев М.Е. Логопедия. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1937. – 273 с.
  14. Энциклопедический словарь медицинских терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1982. – Т. 1. – 464 с.
  15. (Piaget J.) Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 680 с.

### **Особенности преодоления дислексии у учащихся школ с углубленным изучением иностранных языков**

Статья посвящена проблеме оптимизации коррекционно-педагогической работы по устранению дислексии у детей младшего школьного возраста, обучающихся в гимназиях с углубленным изучением иностранных языков. Данная проблема является малоизученной и требует более детального рассмотрения. Основное содержание статьи составляет описание направлений и содержания коррекционно-логопедической работы, обоснованию необходимости вовлечения в этот процесс преподавателей иностранного языка, в частности, французского, а также родителей. Значительное внимание уделяется приемам работы с детьми младшего школьного возраста по преодолению у них дислексии. В статье представлен опыт взаимодействия логопеда и учителей французского языка в преодолении дислексии у детей, проанализирован опыт экспериментальной работы, проводимой в этом направлении в одной из гимназий Санкт-Петербурга. Перечислены факторы, влияющие на устранение специфических расстройств чтения (дислексии), представлены конкретные методические рекомендации по преодолению данного расстройства. В заключении статьи обозначены перспективы работы в данном направлении. Такой подход может быть интересен специалистам, работающим с детьми, страдающими дислексией, в частности, логопедам, учителям русского языка и литературы, преподавателям иностранного языка.

The article is devoted to the problem of optimization of correctional and educational work on the elimination of dyslexia in children of primary school age enrolled in schools with profound studying of foreign languages. This problem is poorly understood and requires further consideration. The main content of the article is the description of the directions and content of corrective work, the justification of the necessity to involve in the process of teaching of foreign languages, particularly French, as well as parents. Considerable attention is paid to methods of work with children of school age on overcoming of dyslexia. The article presents the experience of interaction of a speech therapist and a teacher of the French language overcoming dyslexia in children, analyzed the experience of the experimental work carried out in this direction in one of the grammar schools of St. Petersburg. Following factors affect the elimination of specific disorders reading (dyslexia), presented the specific methodological recommendations for overcoming the disorder. In conclusion of this article outlining perspectives for the work in this direction. This approach may be of interest to specialists working with children suffering from dyslexia, in particular, speech therapists, teachers of Russian language and literature, foreign language teachers.

*Ключевые слова:* дислексия, специфические расстройства чтения, комплексный подход, логопедическая работа, углубленное изучение французского языка, обучение иностранному языку детей с дислексией.

*Key words:* dyslexia, specific developmental reading, comprehensive momentum, logopedic work, in-depth study of the French language, learning foreign to the classical language of dyslexic children.

В логопедии дислексию рассматривают в различных аспектах: психолого-педагогическом [4; 5; 10; 12; 15; 16], клинико-психологическом [6; 11], психолингвистическом [8] и психофизиологическом [2; 9; 14; 17]. Тем не менее, вопросы, связанные с уточнением механизмов этого сложного расстройства, а также с поиском оптимальных условий, эффективных методов, приемов коррекции не теряют своей актуальности до настоящего времени. Причинами этого являются стабильно высокие показатели численности младших школьников, страдающих дислексией, в последние десятилетия (от 3,5 до 25 % по данным разных авторов), сложности устранения дислексии.

Многие ученые отмечают, что дислексия проявляется не только на родном языке. Установлено, что наличие выраженных расхождений в соотношении графем и фонем в языке существенно усложняет процесс овладения чтением. Поэтому в языках с «непрозрачной» орфографией, в которых одна фонема может обозначаться разными графемами, и наоборот, одна и та же графема может обозначать различные фонемы (например, русский, английский или французский языки), дислексия встречается намного чаще.

В последнее время все чаще можно встретиться с тем, что у учащихся общеобразовательных школ, в том числе, с углубленным изучением иностранных языков, встречаются так называемые «смешанные» дислексии. Эти специфические нарушения чтения по мнению большинства отечественных ученых (Т.А. Алтуховой [1], А.Н. Корнева [6], С.Н. Костроминой, Л.Г. Нагаевой [7], Р.И. Лалаевой [8], М.Н. Русецкой [13] и др.) возникают как в результате общего недоразвития всех компонентов речевой функциональной системы, так и в результате недостаточной сформированности зрительных функций. Дислексии характерны для всех языков, основанных на звуковых и графических символах, и являются серьезным препятствием в усвоении школьных навыков.

В то же время в образовательный курс гимназий и лицеев, помимо изучения русского языка, все чаще включаются даже не один, а два иностранных языка, тогда как дети с предпосылками дислексии оказываются интегрированными в такие престижные учебные заведения. Учитывая большую распространенность детей со специфическим расстройством чтения, стойкость данного нарушения и его влияние в целом на успеваемость, очевидна необходимость комплексного медико-психолого-педагогического подхода к его преодолению.

В данном исследовании хотелось бы остановиться на опыте вовлечения в коррекционно-логопедическую работу с учащимися, страдающими специфическими расстройствами чтения, специалистов разных педагогических специальностей.

Вовлекать родителей в данный процесс в настоящее время является непростой задачей в связи с загруженностью и все более насыщенным ритмом их жизни, отсутствием знаний по данной проблеме, нехваткой пособий, ориентированных на преодоление дислексии, а порой и в

связи с отсутствием желания погружаться в столь непростой для непрофессионала процесс коррекционного обучения.

Все вышесказанное подтверждает необходимость привлечения к такой сложной проблеме, как коррекция дислексии, не только родителей и учителей русского языка и литературы, но и учителей иностранного языка.

Известно, что обучение в школе базируется на умении детей быстро и правильно читать, точно понимать суть прочитанного. От сформированности навыка чтения зависит то, успеет ли школьник прочитать и понять смысл заданий, особенно в ходе выполнения контрольных и проверочных работ. Кроме того, в школьном возрасте чтение выполняет познавательную функцию, так как большой объем знаний дети должны сами добывать в свободное от уроков время. Из этого следует, что стойкие нарушения в овладении чтением (дислексии) приводят не только к снижению успеваемости в школе, но и к социальной дезадаптации ребенка.

Нами было замечено, что дети, страдающие дислексией и дисграфией, испытывают трудности при изучении иностранных языков, равно как и родного, русского языка. В гимназии № 505 Красносельского района Санкт-Петербурга изучается 2 иностранных языка: французский (со 2-го класса) и английский (с 5-го класса). Оба эти языка относятся к категории фонетических (звуковых).

Количество учащихся начальных классов с дисграфией, по данным ежегодно проводимого мониторинга в последние 5 лет колеблется от 35,5 до 38,5 %, а с дислексией – от 11,0 до 12,5%. В связи с этим, при поддержке администрации школы в лице директора и завуча было принято решение поставить эксперимент по внедрению методов и приемов логопедической работы на уроки французского языка.

В эксперимент вовлечены учащиеся третьих классов, страдающие дислексией. Эксперимент проводится с 2011 учебного года по настоящий момент. При этом перед детьми с дислексией наравне с остальными ставятся задачи освоения всех изучаемых в гимназии дисциплин, в том числе иностранных языков.

Одной из приоритетных задач педагогов гимназии является адаптация таких учеников и построение обучения таким образом, чтобы активизировать сильные стороны ребёнка, т.е. помочь ему использовать все доступные способы восприятия информации. Для реализации поставленных задач было решено ввести дополнительный час изучения французского языка с использованием логопедических методик. Педагогическое воздействие на детей и коррекция нарушенных функций осуществляется в комплексе. Дети посещают логопедические занятия и дополнительные уроки французского языка. К этой работе привлечены два педагога французского языка, использующие коррекционные методы обучения, логопед, а также родители детей с нарушениями письменной речи.

Данный эксперимент носит прикладной характер и направлен на решение проблем, связанных с реализацией практической цели обуче-

ния иностранным языкам, заключающейся в активном овладении всеми видами речевой деятельности: говорением, аудированием, чтением и письмом. Невозможно переоценить значение чтения и письма в жизни человека, умения читать и писать как на родном, так и на иностранном языке.

Целью эксперимента являлась и просветительская работа, так как вызывает тревогу тот факт, что недостаточная осведомлённость учителей иностранного языка о проблемах обучения детей с дислексией, порождает у них предубеждение, согласно которому частичная неграмотность таких детей объясняется их «природной ленью», «низкой мотивацией» или «недостаточными умственными способностями».

В основном у нас в стране проблемы дислексии являлись объектом лишь логопедии и медицины. Нами было решено подойти к проблеме преодоления дислексии еще и со стороны изучения иностранных языков. При этом обучение навыкам письменной речи детей с дислексией рассматривается нами как часть комплексного, творческого развития личности ребёнка. Эксперимент направлен на использование адекватных методик коррекционного обучения на уроках иностранного языка. На передний план выдвигается важный вопрос о взаимосвязи учебной среды с методами обучения, а также поиск оптимальных методик обучения французскому языку детей с речевой патологией.

В рамках проводимого эксперимента были использованы различные направления коррекционно-логопедической работы, внедряемые на уроках французского языка, к числу которых можно отнести следующие:

**1. Формирование правильного произношения, уточнение артикуляции звуков** (с опорой на зрительный образ с включением заданий, направленных на оречевление действий, а также использование элементов логоритмики). На данном этапе необходимо сравнивать произношение звуков двух языков, наблюдать за положением органов артикуляции с опорой на зрительные (контроль положения языка и губ при помощи зеркала), тактильные и кинестетические ощущения. Представления об изучаемом звуке также подкрепляются кинестетическими ощущениями от движений кисти руки, воспроизводящей положение языка.

**2. Работа по развитию речевого дыхания**, в основе которого лежит умение делать короткий вдох через нос и продолжительный выдох через рот. При этом тренинг речевого дыхания осуществляется на материале простых фраз, произносимых на выдохе, широко используется речь с движениями.

**3. Орфочтение**, в основе которого лежит воспитание практических навыков проговаривания, при котором речевой аппарат выполняет движения, соответствующие правильному написанию. За счет этого звуковой образ слова дольше остается в мышечной памяти.

**4. Развитие различных видов моторики: общей, ручной и артикуляционной, а также зрительно-моторной координации.** Перед выполнением письменных работ на уроках французского языка ши-

роко используется гимнастика языка, губ, мышц верхнего плечевого пояса, шеи. С этой целью в занятия включаются элементы логоритмики в виде проговаривания небольших стихотворений в сочетании с разнообразными движениями рук и корпуса. Помимо этого предлагаются задания на дорисовывание второй половины предмета/буквы сначала в направлении верх-низ, потом лево-право.

**5. Развитие зрительного восприятия, сукцессивного и симультанного анализа и синтеза, а также ориентировки в пространстве.** Дети, страдающие дислексией, как правило, испытывают выраженные затруднения в узнавании наложенных изображений, в пространственной ориентировке, зрительном анализе и синтезе, в связи с чем в структуру уроков были включены соответствующие упражнения. С этой целью использовались следующие приемы: определение правильной и зеркально написанной буквы, сравнение сходных по написанию букв французского и русского алфавитов, складывание букв из элементов, игра «Муха», путешествие по словарным лабиринтам, узнавание наложенных изображений, поиск в строках двух одинаковых букв, написанных одними и теми же шрифтами и наоборот - поиск одинаковых букв, написанных разными шрифтами, поиск букв, состоящих из одинакового количества элементов, поиск слов, спрятанных в одном слитном потоке букв, по-разному расположенному в пространстве, использование графических диктантов, различного вида шифровок и др.

**6. Развитие зрительного внимания (особенно произвольного) и памяти** за счет таких упражнений, как чтение изографов на материале букв французского алфавита, последовательного прочтения в таблице слева -направо слогов определенного типа (составленных из заглавных или строчных букв, состоящих из согласного и гласного, слогов определенного цвета и т.п.), корректурные пробы, узнавание двойственных изображений в рисунках и фигурках, использование «красно-черных таблиц» [7]. Особое внимание уделяется таким свойствам внимания, как концентрация, распределение, переключение.

**7. Развитие фонематических процессов** путем включения специальных приемов работы для развития фонематического анализа, синтеза и представлений. В работе над фонематической системой одним из центральных принципов должен быть принцип поэтапного формирования умственных действий по П.Я.Гальперину [3], согласно которому любую высшую психическую функцию можно воспитать через постепенное прохождение нескольких этапов от материализации действия с опорой на вспомогательные средства (наглядность) до выполнения действия во внутреннем плане, по представлению и автоматизации приобретенного умственного действия.

Для предупреждения появления и коррекции дислексических ошибок на уровне слова и предложения (пропуски, замены букв,agramматизмы) мы адаптировали некоторые специальные упражнения из логопедической практики:

- акрофоническое чтение (чтение по первым буквам заданных слов, после чего ребенок должен составить новое слово и выбрать нужную картинку);
- чтение слов по цифрам (из букв основного слова, пронумерованных цифрами, необходимо составить новые слова);
- чтение слов с опорой на последовательность соответствующих фигур;
- нахождение из группы слов лишнего;
- составление предложений из слов, данных вразбивку (работа с деформированным предложением), составление текста из предложений, представленных в нарушенном порядке;
- упражнения «Молния», «Буксир» [7] и др.

Особенностью использования логопедических методик при изучении иностранных языков, в нашем случае французского, является максимальное включение различных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, кинестетического) или по Р.И. Лалаевой «принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации» [8, с.110].

Широкое использование разрезных азбук, слов, игровых упражнений, технических средств обучения способствует повышению эффективности работы, формированию положительной мотивации к занятиям. Нужно помнить, что дети с речевыми нарушениями, как правило, быстро устают и легко отвлекаются, поэтому необходимо часто менять вид деятельности, переключать внимание детей с одной формы работы на другую, учитывать работоспособность ребёнка, особенности его моторного и речевого развития. Также необходимо тщательно дозировать информацию, подлежащую усвоению, постоянно и в то же время постепенно усложнять задания и речевой материал. Немаловажным представляется умение педагога поддерживать интерес учеников к урокам, создавать ситуацию успеха.

Итоги проведенной работы позволили наблюдать значительную положительную динамику в преодолении дислексии у детей, принявших участие в эксперименте.

Надо отметить, что изменение тактики учебно-воспитательного процесса в сочетании с профессиональным применением методик, учитывающих конкретные условия обучения, позволяет успешно реализовывать коррекционную работу, повышает мотивацию учащихся к овладению не только родным языком, но и иностранным. Подчеркивая важность вовлечения в коррекционный процесс разных специалистов, необходимо подчеркнуть актуальность и перспективность разработки методических пособий, ориентированных не только на логопедов, но и на учителей иностранного языка, а также родителей детей, страдающих дислексией.

## Список литературы

1. Алтухова Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: дис. ...канд. пед. наук. – М., 1995.
2. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к изучению трудностей письма и чтения // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: материалы II междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Моск. соц.-гуманит. института, 2006. – С. 14–23.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 236–277.
4. Иншакова А.Г. Различные типы дислексии и их взаимосвязь с нарушениями речевого развития у младших школьников // Вестн. КГУ им. Н.А. Некрасова. – Т. 14. – Кострома, 2008. – № 2. – С. 190–196.
5. Каше Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М.: Просвещение, 1966. – С. 105–129.
6. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
7. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению. Упражнения, задания, конспекты занятий. – М.: Ось-89, 2006. – 240 с.
8. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие. – СПб.: Лениздат; Изд-во Союз, 2002. – 224 с.
9. Левашов О.В. Нарушения зрительного восприятия при дислексии. Теории и гипотезы / Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы I Междунар. конф. Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Моск. соц.-гуманит. ин-та, 2004. – С.146–156.
10. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. (Алексия и аграфия). – М.: Учпедгиз, 1940. – 72 с.
11. Мнухин С.С. О врожденной алексии и аграфии // Логопедия: Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. – М. ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – С. 7–11.
12. Никашина Н.А. Опыт преодоления недостатков произношения, чтения и письма у учащихся первых классов // Вопросы логопедии (Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов) / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Изд-во АПН, 1959. – С. 75-134.
13. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: моногр. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
14. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости // Нейропсихология сегодня / под ред. Е.Д.Хомской. – М., 1995. – С. 154–160.
15. Спирова Л.Ф. Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма // Вопросы логопедии (Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов) / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Изд-во АПН, 1959. – С. 75–134.
16. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
17. Aaron P.A. Is There a Visual Dyslexia? // Annals of Dyslexia. – 1993. – Vol. 43.

## ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

УДК 378.147:004.9

*Н.Н. Быкова*

### **Внедрение дистанционных технологий в учебный процесс – главный тренд в развитии системы образования XXI века**

В статье представлен пример практической реализации дистанционного обучения студентов в институте высшего профессионального образования. Сам процесс использования дистанционных технологий рассматривается как неотъемлемая часть оценки качества обучения и информатизации учебного процесса. Формулируются новые возможности практического применения дистанционных технологий при организации процесса обучения.

The following article looks at the example of practical implementation of e-learning at the institute of higher education. The process of using distance technologies is considered as an integral part of teaching quality assessment and education process informatization. The author formulates new practical implementation possibilities of distance technologies about arrangement of teaching process.

*Ключевые слова:* дистанционные технологии, качество обучения, информатизация учебного процесса.

*Key words:* distance technologies, teaching quality assessment, teaching process informatization.

Жизнь в современном информационном мире требует от профессионалов постоянно поддерживать свой образовательный уровень, и здесь дистанционные технологии являются палочкой-выручалочкой для тех, кто должен повышать свою квалификацию без отрыва от работы. Наш институт сегодня рассматривает эту технологию обучения как одну из наиболее перспективных для повышения качества своих образовательных услуг и достижения мирового уровня образования.

В новом законе об образовании [3] в первую очередь расширены возможности применения и реализации дистанционных технологий в обучении. Поэтому нам, как преподавателям и организаторам учебного процесса, необходимо уметь использовать новые технологии и подбирать их в соответствии с целью обучения. Показатель применения новых технологий и активных методов обучения является важным критерием в процедуре аккредитации и расчета рейтинга университета.

Внедрение информационных технологий в учебный процесс – настоящая необходимость на современном этапе модернизации учебного процесса в вузе. Работа по созданию дистанционной системы взаимодействия между преподавателем и обучаемым в нашем институте представляет собой большую совместную работу многих подразделений, главная координирующая роль в которой возлагается на отдел методического и электронного сопровождения учебного процесса. За последние годы отделом было реализовано много проектов, основные из которых: проведение входного тестирования первокурсников, аккредитационное тестирование студентов, анкетирование студентов об их мнении о преподавателях, тренинги совместной работы студентов и преподавателей в дистанционном режиме обучения и др.

Сегодня дистанционными технологиями студенты и преподаватели могут пользоваться более активно. Задача института – как можно интереснее и доступнее сделать обучение для студента. Давайте посмотрим на современного студента: в библиотеку ходит редко, лекции практически не пишет. Но при этом он учится, читает, готовится к сдаче контрольных точек. С развитием мобильных устройств, планшетов способы работы с информацией очень изменились. Необходимую книгу можно найти в электронном виде, в библиотеке можно сфотографировать нужную страницу и прочитать дома, а лекции один из студентов группы набирает в электронном виде и выкладывает в общий доступ. Иногда сайты с электронными лекциями, созданные студентами, являются более полными, чем официальные сайты университетов с методическими материалами.

Поэтому нашей задачей, задачей отдела информатизации процесса обучения, является вовлечение студента в процесс путем предоставления ему новых способов применения дистанционных технологий, которыми он может пользоваться с любого мобильного устройства.

Одной из таких технологий стало обучающее тестирование в системе дистанционного обучения, которое завоевало широкую популярность среди студентов. Теперь не надо закачивать шпаргалки на телефон, весь банк тестов есть на сайте и можно тренироваться и учиться самостоятельно. Отметим, что банк тестов по дисциплине должен быть достаточно большой, значительно превышающий по объему банк вопросов на контрольном очном тесте.

Таким образом, сейчас студенты имеют возможность готовиться к автоматизированному контролю знаний по ряду дисциплин дома или в другом удобном для них месте благодаря удаленному доступу к базе контрольных вопросов. Важно отметить, что уровень знаний и способностей у студентов очень разный и у каждого из них свой темп обучения и восприятия новой информации. Это наглядно можно увидеть по количеству попыток студентов пройти удаленное тестирование. Преподаватели могут проверять самостоятельную работу студентов в электронном виде и выставлять оценки в личном виртуальном кабинете, а не носить с со-

бой пачку распечатанных тестовых бланков или курсовых работ, как раньше.

Институт располагает оборудованием для организации через сеть Интернет дистанционного обучения для различных групп слушателей. Развернута система дистанционного обучения «Moodle», предназначенная для создания качественных дистанционных курсов.

Этот программный продукт используется более чем в ста странах мира университетами, школами, компаниями и независимыми преподавателями. Система обладает широкими возможностями для коммуникации: обмен файлами любых форматов, рассылкой, форумом, чатом, возможностью рецензировать работы обучающихся, использовать любую систему оценивания. Программный интерфейс обеспечивает возможность работы людям разного образовательного уровня и физических возможностей.

О дистанционном обучении говорят и пишут много, особенно о том, какие возможности оно открывает. Но мы считаем, что наступила пора от теории переходить к практике и показать результаты его практического использования.

Нашим отделом были проведены тренинги с применением новых образовательных технологий на основе blended (смешанного обучения), когда и преподаватель, и студенты одновременно работают в системе дистанционного обучения во время семинара. Результаты тренинга позволили индивидуализировать темп обучения и глубину освоения материала. Для объективности мы попросили студентов написать мнение о новом виде интерактивного занятия. Они нам сообщили следующее:

– Все понравилось, очень интересно заниматься не как обычно, в виде лекций или семинаров, а на компьютере, где дают творческие задания и наглядно можно посмотреть презентацию или какую-либо информацию.

– Удобно, интересно, познавательно. Надеюсь, что все последующие занятия будут проходить так же. Самое главное – экономия времени, все зависит от тебя, от твоих возможностей освоения материала, если что-то непонятно, можно перечитать.

– Такой вид занятий намного интереснее обычных, задумка интерактивного обучения отличная!

- Было интересно опробовать дистанционное обучение. Технология понравилась, информация быстро запоминается и откладывается в голове.

- Работа с электронной информацией меньше утомляет, чем традиционная работа в аудитории.

– Пожелания: продолжить модернизировать софт, улучшить дизайн сайта, повысить количество часов дистанционного обучения

– Интересный опыт интерактивного занятия. Уверена, что в будущем не раз буду обращаться к данной системе.

Для нас очень важна оценка нашей работы студентами, поэтому в планах развития сайта дистанционного обучения мы обязательно предусмотрим смену дизайна и расширение его функциональных возможностей. Также для обеспечения обратной связи со студентами сейчас разработана система опросов, которая позволяет дистанционно узнать мнение обучающихся.

В институте реализованы широкие возможности для использования дистанционных технологий. Задача состоит в том, чтобы как можно больше студентов и преподавателей их быстрее освоили и стали использовать. Особый интерес у студентов вызвал интерактивный опрос их мнения о преподавателях, которые закончили в их группе читать свой курс. Это очень интересный и своевременный проект, так как таким образом осуществляется обратная связь со студентами, позволяющая учесть их мнение и повысить качество учебного процесса.

Со стороны преподавателей отношение к такому опросу было неоднозначным, многие переживали в ожидании баллов, которые выставят им студенты. Ведь именно эти баллы были одним из показателей при аттестации преподавателей.

Опрос проводился по спискам преподавателей, представленным на аттестацию управлением кадров (критерии отбора: основное место работы, стаж работы).

Анкета была составлена ведущими преподавателями кафедр управления персоналом, социологии и социальной работы, и она состояла из 11 критериев, по которым надо было оценить преподавателя от 0 до 5 баллов.

К концу второго семестра опрошено 60 % групп студентов дневной формы обучения с I по IV курс, в основном по факультетам государственного и муниципального управления и экономики и финансов. Последовательность проведения опроса на факультетах была обусловлена перечнем кафедр в соответствии с утвержденным графиком проведения аттестации преподавателей в институте.

Вначале данные по двум кафедрам собирались вручную путем проведения опроса студентов на бумажных носителях. Но дело оказалось крайне трудоёмким, и далее была поставлена задача автоматизации процесса.

В указанные графиком сроки отделом методического и электронного сопровождения учебного процесса была разработана программная автоматизация с учетом различных уровней доступа и проведены компьютерные опросы студентов. Сложность задачи с точки зрения автоматизации заключалась в том, чтобы организовать доступ студента к опросу только по тем преподавателям, которые вели у него дисциплину, а не по всем, которые работают в институте. Это потребовало большого объема работ с учебными планами, расписанием и фактической нагрузкой преподавателей. Эта задача также была реализована в рамках системы дистанционного обучения, что позволило сделать процедуру опроса мак-

симально удобной для студентов и автоматизировать процесс подсчета. После обработки результаты опросов по каждому из преподавателей были представлены в управление кадров.

Как свидетельствует анализ сводных результатов опроса, студенты довольно строго и тщательно оценили своих преподавателей. Ни на одной кафедре средние показатели не превысили 4,5 баллов, зато целых три кафедры не дотянули до 4 баллов.

При анализе среднего балла по кафедре учитывалось количество преподавателей кафедры, по которым велись расчеты.

В ходе опроса мнений студентов о преподавателях были предприняты меры по обеспечению достоверности опроса:

- опрос проводился через систему дистанционного обучения, при входе в которую студент должен был ввести свой логин и пароль. Эта мера позволяет ответить на вопрос только зарегистрированным студентам института и исключает доступ других лиц;

- проводился опрос студентов только дневного отделения, у которых много часов аудиторных занятий и возможность очного контакта с преподавателем, что позволяет студентам сформировать свое мнение о преподавателе как можно полноценнее;

- учитывая регистрацию в системе, опрос проводился не анонимно, что существенно повышает ответственность студента за ответы. На вопросы студентов по этому пункту очень логично было привести аналогию по оценке их знаний и навыков. Ведь преподаватель оценивает студентов тоже не анонимно и несет за это ответственность, так что все получается справедливо;

- студент оценивал только тех преподавателей, которые вели у него дисциплины в соответствии с расписанием. Это существенно усложнило задачу реализации опроса, но зато студенту было приятно видеть фотографии знакомых преподавателей и осознанно оценить их;

- оценить каждого преподавателя студент мог только один раз, затем доступ к этому опросу закрывался автоматически. Данное ограничение в опросе очень важно, так как оно исключает возможность накрутки результатов и искажения общих данных.

Для анализа общей ситуации уровня баллов преподавателей по оценкам студентов были рассчитаны средние баллы по каждому из преподавателей по всем критериям.

Максимальный совокупный показатель 4,35 балла был достигнут по критериям «Культура речи, четкость дикции, темп изложения учебного материала» и «Доброжелателен; тактичен, терпелив и уважителен в работе со студентами». Минимальный совокупный показатель – 3,77 балла был по критерию «На занятиях применяет презентации, использует возможности современных технологий в учебном процессе».

Анализ результатов опроса студентов о преподавателях позволил сделать следующие выводы.

1. Студенты оказались более лояльными, чем ожидалось. При проведении анкетирования они очень переживали за преподавателей и спрашивали о санкциях, которые будут применяться к преподавателям с низкими баллами.

2. Особенно высоко студенты ценят доброжелательность преподавателя, уважительное отношение к студентам, его грамотную речь и умение четко донести информацию по дисциплине до слушателей.

3. Часть студентов выбирали «зеркальные» оценки, при которых студент ставил преподавателю ту же оценку, которую ему поставил этот преподаватель на экзамене.

4. Особое уважение и авторитет среди студентов заслужили преподаватели, имеющие практический опыт работы в сфере преподаваемой дисциплины (банковское дело, таможенный менеджмент, государственное муниципальное управление).

5. Самый низкий средний балл оказался по применению презентаций и использованию современных технологий в учебном процессе. Первое, что можно предположить при анализе данного критерия это отсутствие у преподавателей учебных материалов в электронном виде. Но это ошибочное предположение, так как до опроса студентов кафедры были проверены на наличие учебного контента в электронном виде. Итоги мониторинга показали высокую обеспеченность электронными учебными материалами по закрепленным за кафедрами дисциплинам (наличие учебно-методических комплексов в электронном виде, презентаций, банков тестов, количество дисциплин, в которых используются интерактивные технологии).

Полученная оценка критерия по сложившейся ситуации характеризует не преподавателей, а неполное техническое оснащение аудиторий, в которых проводятся лекции и семинары. Таким образом, применение на практике современных технологий в учебном процессе для преподавателя либо невозможно, если в аудитории отсутствует необходимое оборудование, либо приносит неудобства и трудности из-за недостаточных навыков в использовании компьютерных устройств.

По результатам опроса студентов были предприняты важные организационные и технические меры по исправлению ситуации. Разработан план для устранения выявленных причин слабого использования информационных технологий в учебном процессе.

1. В плане предусмотрена закупка технических средств обучения, оснащение проекторами и экранами всех лекционных (поточных) аудиторий.

2. Расширена зона Wi-Fi на учебные аудитории, что позволило студентам пользоваться электронными учебными ресурсами со своих мобильных устройств и компенсировало ограниченность компьютерных классов.

3. Проведены курсы повышения квалификации для преподавателей и сотрудников. Разработана специальная программа, в которой большая

часть рабочей программы направлена на практический тренинг повышения уровня компьютерной грамотности преподавателей для дальнейшей возможности проведения занятий с использованием современных технологий.

В научных статьях о дистанционном обучении часто подробно описывают преимущества [1], которые оно дает студентам (доступность, свобода выбора времени, места, образовательной траектории [2], [4]). Но, учитывая результаты проведенного опроса, необходимо еще раз акцентировать внимание на преимуществах, дистанционных технологий.

1. Преподаватель получает ответы на все задания, курсовые работы студентов в одном месте – в своем курсе на сайте, и там же оценивает работу студентов. Ему не надо проверять электронную почту и рассылать информацию об оценках по разным адресам.

2. Преподаватель может сам актуализировать лекции, задания, тесты, выкладывать вопросы к очередному занятию без обращения в другие подразделения.

3. Доступ в систему по логину и паролю обеспечивает сохранность информации, так как на курс подключены только те студенты, которые сейчас изучают дисциплину.

4. Должники самостоятельно могут освоить курс и ознакомиться с материалами, а не отвлекать преподавателя во внеурочное время.

5. Преподаватель имеет доступ к своему курсу с любого устройства с выходом в Интернет.

6. Преподаватель всегда может посмотреть информацию о работе студентов с его курсом.

7. Есть возможность общения (чат, форум) в системе, чтобы студенты не беспокоили преподавателя по личному телефону.

Представленные в настоящей статье результаты практической работы по претворению в жизнь компьютерных технологий обучения студентов, на наш взгляд, уже сегодня вносят огромный вклад в совершенствование качества профессионального образования студентов и профессионального роста педагогов на основе овладения ими компьютерными технологиями. Это помогает быстро и эффективно перестраивать систему внутривузовского управления, совершенствуя систему дистанционного обучения студентов.

## Список литературы

1. Карпова И.П. Исследование и разработка подсистемы контроля знаний в распределенных автоматизированных обучающих системах: дис. ... канд. техн. наук. – М.: МГИЭМ, – 2002.
2. Кречетников К.Г., Черненко Н.Н. Дистанционное обучение. Достоинства, недостатки, вопросы организации (аналитический обзор) // Эйдос: интернет-журнал. – 2001 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2001/0320.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования (дата обращения 16.08.2013).
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения 16.08.13).
4. Сатунина А.Е. Электронное обучение плюсы и минусы // Совр. проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 89–90 [Электронный ресурс]. – URL: [www.science-education.ru/9-103](http://www.science-education.ru/9-103) (дата обращения 16.08.2013).

# НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.6

*Е.Е. Журинская*

## **Роль и место колледжа как учреждения среднего профессионального образования в системе непрерывного педагогического образования**

В статье рассмотрены роль и место среднего профессионального образования, получаемого в колледже как в одном из звеньев системы непрерывного образования. Проанализирована эффективность получаемого образования, проведен сравнительный анализ, а также представлены перспективы развития системы СПО на ближайшее время.

In the given article the role and the place of the middle professional education, getting in a college as in one of the branches of the continuous education system were discussed. The getting education efficiency was analyzed, and a comparative analyze was presented, as well as the MPE system perspectives for the nearest future time were presented.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, колледж, среднее профессиональное образование, непрерывное образование, эффективность профессиональной подготовки.

*Key words:* continuous education, college, middle professional education, professional teaching efficiency.

Основной целью обучения студентов в любых учреждениях профессионального образования, даже вне зависимости от профиля и характера их деятельности, является качественная подготовка специалистов, готовых к полноценной профессиональной реализации будущего специалиста.

Современная система образования, представленная в Российской Федерации, как общего, так и профессионального, является многоуровневой и включает в себя несколько этапов. При этом следует отметить, что Россия частично присоединилась к некоторым положениям Болонской Конвенции, что привело к некоторым изменениям той структуры учебного процесса, которая существовала в советское время. Так, например, в системе высшего образования появились понятия «бакалавр», «специалист» и «магистр», а в системе среднего общего образования – государственная итоговая аттестация (ГИА) и единый государственный экзамен (ЕГЭ), при этом последний стал одновременно выпускным для школы и вступительным для учреждения профессионального образования (главным образом, высшего).

Однако и состояние современного рынка труда, и анализ научно-методической литературы показывают, что одним из наиболее востре-

бованных элементов системы профессионального образования является колледж, т. е. такое учебное заведение, которое готовит специалистов среднего звена с правом как осуществления практической деятельности согласно полученной специальности, так и продолжения образования по программам высшего профессионального образования. При этом в практике большинства европейских государств и США образование, полученное в колледже, является одним из уровней университетского образования, а сами колледжи организуются, как правило, при крупных университетах.

В нашей стране особую актуальность обучение в колледже приобретает для тех абитуриентов, которые склонны к осуществлению профессиональной деятельности в техническом аспекте, с одной стороны, и желают овладеть специальностью в кратчайшие сроки, с другой. Но нельзя отрицать и существование такой негативной тенденции, что многие выпускники основной средней школы, пройдя государственную итоговую аттестацию (ГИА), поступают в колледж, неверно полагая, что программа обучения, существующая в нем, проще, чем в 10-м и 11-м классах средней школы, а также опасаясь сложностей, которые могут возникнуть при сдаче ЕГЭ (единого государственного экзамена). Более того, подобное опасение нередко исходит не только со стороны самих абитуриентов, но даже и от имени администрации средней школы, в которой они обучались. Очевидно, что это резко снижает качество обучения, многие выпускники колледжа впоследствии либо сами разочаровываются в избранной специальности, либо изъявляют нежелание работать по данной специальности. Как следствие, можно говорить о финансовых потерях для государственного бюджета, если обучение осуществлялось за его счет, либо для родителей студента, если он обучался на контрактной основе.

В последние годы данной проблематики касались многие ученые, в частности А.В. Глузман, С.Т. Золотухина, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына и др. Практически, все эти авторы отмечали, что эффективность среднего профессионального образования зависит не только и не столько от материально-технического обеспечения колледжа, сколько от его преподавательского состава, практической базы и иных средств обучения, в том числе от мотивации самого студента. Иными словами, речь должна вестись о том, что обучение в колледже должно стать осознанным выбором абитуриента и соответствовать его стремлениям, склонностям и профессиональной ориентации, сформированной за годы обучения в школе, а не осуществляться по остаточному принципу.

Цель нашей работы – проанализировать современное состояние обучения в колледже в свете его эффективности в контексте системы непрерывного образования и определить основные тенденции развития среднего специального профессионального образования в обозримом будущем.

Известно, что прием студентов в колледж осуществляется по окончании как базового (9 кл.), так и полного (11 кл.) среднего образования. При этом некоторые колледжи и другие учреждения, осуществляющие подготовку специалистов по программам СПО (среднего профессионального образования), являются структурными подразделениями вузов или их филиалами. Примеры тому – колледжи ЛГУ им. А.С. Пушкина, РГПУ им. А.И. Герцена, МВТУ им. Баумана. При этом нередко целью обучения в колледже является их подготовка к дальнейшему обучению по программам высшего профессионального образования. Об этом в разное время писали педагоги и методисты многих поколений и направлений, в частности Л.И. Редькина, Н.Н. Хан, Т.С. Яценко и др.

Молодые люди в силу своей не полностью сформированной готовности к получению большого объема информации, не готовы к новым, ранее не знакомым для них видам учебной деятельности, а также обширного объема программы, предлагаемой к овладению в рамках специальности, которую планируется получить. Поступив непосредственно после школы в высшее учебное заведение, они нередко сталкиваются с большими сложностями и даже психологическими стрессами. Это приводит к резкому снижению эффективности получаемого образования, а также к неспособности овладеть учебной программой в принципе: ведь учебная программа вуза по своему содержанию разительно отличается от школьной. Например, занятия проходят в форме лекций, семинаров, практических занятий, коллоквиумов, что для школы является весьма большой редкостью, а по каждой изученной дисциплине предусмотрена строгая итоговая отчетность в виде зачета, дифференцированного зачета и (или) экзамена. Кроме того, в большинстве современных вузов действует модульно-рейтинговая система, которая не используется в школе, что также может привести на определенном этапе к психологическому стрессу.

И, наконец, нельзя не подчеркнуть, что другой причиной поступления в колледж является желание овладеть именно средним специальным образованием (например, профессией учителя начальных классов, медицинской сестры, воспитателя детского сада, проводника пассажирского вагона, которые не требуют получения высшего образования). Некоторые авторы это отмечают как положительное явление: ведь современный рынок труда может далеко не всегда обеспечить молодых выпускников вузов рабочими местами, в то время как многие сектора рынка занятости испытывают потребность именно в специалистах среднего уровня, в частности сфера образования. Так, например, во многих регионах России наблюдается дефицит таких специалистов, как учителя начальных классов, воспитатели детских садов, учителя музыки, музыкальные руководители. Овладение каждой из данных специальностей предполагает наличие именно среднего специального образования (а не высшего).

Изучение научной литературы по проблеме исследования и наш опыт однозначно показывают, что современные выпускники школ отличаются довольно невысокой мотивацией поступления в колледжи, особенно педагогического профиля: в обществе сформировался ложный стереотип о том, что подобные профессии якобы непрестижны, малооплачиваемы и рассчитаны лишь на тех, кто «на большее не способен». Вне всякого сомнения, такая позиция – ложная и глубоко несостоятельная. Следовательно, наша задача – преодоление подобного стереотипа, для чего необходимо обращение к различным формам и методам ведения профориентации, среди которых рассмотрим следующие.

1. Выездные лекции-беседы сотрудников колледжа в средних школах, адресованные ученикам выпускных классов. Такие беседы предполагают рассказ о деятельности колледжа, представление видеоматериалов его работы, ответы на вопросы старшеклассников, приглашение посетить колледж с экскурсией или принять участие в дне открытых дверей.

2. Визиты старшеклассников в колледж в качестве экскурсии в процессе классного часа. Такая экскурсия организуется классным руководителем во взаимодействии с заместителем директора школы по воспитательной работе по предварительной договоренности с руководством колледжа. На наш взгляд, оптимальным вариантом в данном случае будет посещение колледжа в учебное время, поскольку ученики будут иметь возможность лично увидеть, как проходят учебные занятия, какой контингент их посещает, а также ознакомиться с предполагаемым перечнем предметов, которые предстоит изучать.

3. Выезд студентов колледжа в школы и проведение бесед в ходе классного часа со старшеклассниками. В подобном случае разговор может проходить в более непринужденной форме, поскольку студенты колледжа и старшеклассники являются почти ровесниками и, следовательно, психологический барьер снимается, а это облегчает общение и процесс принятия решения.

4. Посещение школы администрацией колледжа. Именно в процессе такого посещения лучше всего может быть разрушен вышеописанный стереотип, поскольку беседа будет проводиться специалистами, которые сами имеют богатый опыт работы в колледже и готовы ответить на все интересующие вопросы. На наш взгляд, представители администрации колледжа готовы ответить на все интересующие вопросы, а также пояснить такие моменты, как отличие учебного процесса в школе и в колледже, перспективы дальнейшего трудоустройства, психологический микроклимат в учебном заведении и т. п.

В данной работе считаем необходимым затронуть такой момент, как эффективность обучения в колледже. В особой степени это касается первичного знакомства с той сферой деятельности, в которой предстоит работать будущему специалисту. Это особенно актуально в том свете, что если, как и было отмечено выше, абитуриент по окончании средней

школы поступит непосредственно в вуз, то ему по его окончании (даже успешном) будет сложнее адаптироваться к условиям профессиональной деятельности по избранной специальности. В качестве примера рассмотрим следующее. Если абитуриент, успешно сдавший ЕГЭ и завершивший полный курс обучения в школе, желая овладеть педагогической специальностью, поступит в колледж, например для обучения по специальности «Преподавание в начальных классах», то процесс обучения он будет изучать такие дисциплины, как «Педагогика», «Методика преподавания частных предметов», «Психология детского возраста» и др., необходимые для успешной работы будущего педагога.

Следовательно, такой специалист, если в будущем пожелает продолжить образование по программе, например, бакалавриата, уже будет иметь представление о своей профессии, и речь будет идти не о первичном знакомстве с ней, а о повышении его квалификации, участии в научной деятельности, приобщении не только к практической деятельности, но и обучении методам и методологии НИРС (научно-исследовательской работы студентов).

Кроме того, не следует отрицать и тот факт, что многие выпускники колледжа, прежде чем продолжить свое образование, некоторое время работают по специальности, и лишь затем, получив первоначальное представление о характере приобретенной специальности, о профессиональных аспектах деятельности в данной области, поступают в высшие учебные заведения по данному профилю. Так, например, многие учителя начальных классов работают в школе согласно полученной специальности и лишь после этого поступают на заочное отделение высшего учебного заведения, что позволяет им совмещать учебную деятельность с работой. При этом подобная учебная деятельность, вопреки другому распространенному стереотипу о неэффективности заочного и дистанционного образования, не является схоластической: знания, навыки и умения, получаемые в ходе лекций, практических и семинарских занятий, написания самостоятельных, курсовых и дипломных работ, подкрепляются практическим педагогическим опытом.

То же самое можно сказать и о работе воспитателя дошкольного образования и воспитания детей: первоначально, для того чтобы овладеть специальностью воспитателя дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), необходимо окончить педагогический колледж по данной специальности, что включает в себя овладение дисциплинами как общеобразовательного, так и педагогического профиля. По окончании выпускник под руководством научного руководителя из числа преподавателей колледжа подготавливает выпускную квалификационную работу и готовит ее к защите. Этот элемент учебной деятельности является общим с практикой работы высшего учебного заведения, где подобная форма НИРС также широко распространена, а во многих случаях является обязательной. При этом выпускники колледжей по данной специальности иногда изъявляют желание сразу продолжить обучение по про-

грамме ВПО (высшего профессионального образования) как по очной, так и по заочной форме, что облегчает процесс овладения учебной программой, поскольку, во-первых, им уже знакомы основные положения и закономерности, связанные с приобретенной профессией, и речь идет лишь об их углублении; во-вторых, многие предметы в вузе дублируют те, которые преподавались по программе СПО (например, иностранный язык, философия, история науки, нормативная грамматика и культура речи, педагогика, методика преподавания в начальных классах). В-третьих, такие студенты уже имеют навыки НИРС, полученные в ходе обучения в колледже, что не только облегчает работу над ВКР, но также вызывает желание у некоторых из выпускников вуза продолжить обучение в магистратуре и даже в аспирантуре, тем самым, посвятив себя научно-педагогической деятельности.

Другая группа абитуриентов педагогического колледжа по данной специальности по его окончании трудоустраивается в ДООУ или центры раннего детского развития, где полученные ими профессиональные навыки или умения получают практическое воплощение.

Безусловно, нельзя отрицать необходимость постоянного совершенствования профессионального мастерства, повышения качества исполняемой работы, необходимость создания стимулирующих предпосылок в этом, чем, среди прочего, является повышение квалификации, в том числе и через получение высшего и последипломного образования. Однако, вслед за рядом ученых (А.В. Глузман, Н.И. Нужный, Н.Н. Хан и др.) считаем, что данный процесс не должен быть спонтанным, и концепция непрерывного образования тем и ценна, что позволяет совершенствовать своё профессиональное мастерство по принципу «от простого к сложному». Известны, например, работы С.А. Писаревой, в которых автором отмечалась сложность обучения в аспирантуре в области педагогики и работы над диссертацией на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Это связано с недостатком практического опыта выпускников по окончании вуза при поступлении в аспирантуру непосредственно после него. У них также недостаточно сформированы навыки и умения научно-исследовательской работы, слабое знание требований ГОСТ, стилистики научно-публицистического текста и др. Возможно, это продиктовано ещё и тем, что студенты – выпускники вуза отказывались от написания выпускной квалификационной работы, ограничиваясь сдачей государственных экзаменов по предусмотренным программой дисциплинам. Безусловно, это дает основания полагать, что эти специалисты, возможно, и станут хорошими практиками в избранной области (в данном случае – педагогами), но говорить об их склонности к научно-исследовательской деятельности и об обучении в аспирантуре как минимум преждевременно.

То же самое можно сказать и об обучении в колледже по педагогическим специальностям. Так, например, практика работы нашего учебного заведения (Выборгский институт (филиал) АОУ ВПО «ЛГУ

им. А.С. Пушкина») в соответствии с требованиями ГОС СПО и ФГОС СПО предполагает в рамках итоговой аттестации обязательное выполнение выпускной квалификационной работы студентом-выпускником, что делает его носителем не только полученного набора определенных знаний, но и способности к обобщению полученной информации, критическому ее восприятию, а также способности к формированию собственного мнения и убеждений, в том числе и научных.

Таким образом, становится очевидным, что студент, чье обучение в педагогическом колледже предшествовало обучению в вузе, становится действительно более опытным и грамотным специалистом.

Отметим, что в советское время некоторые ученые в адрес данного мнения высказывались критически, считая, что дисциплины, программы и содержание экзаменационных материалов во многом дублируют друг друга. Сюда следует отнести работы Б.Г. Ананьева, И.Ф. Исаева и др. Однако следует иметь в виду, что повторение ранее пройденного материала не всегда является дублированием одной и той же информации, оно может служить и основой использования общеметодологического принципа ранее изученного материала и принципа ранее сформированных навыков и умений, а это базовые принципы, применимые к педагогической науке в целом, вне зависимости от того, о преподавании какой именно учебной дисциплины идет речь.

Так, например, студенты педагогического колледжа изучают дисциплину «Педагогика», где знакомятся с историей педагогики как науки, основными вехами и этапами становления педагогической науки, вкладом виднейших ее представителей (Песталоцци, Коменский, Ушинский). Студенты приобретают представления о понятийно-терминологическом аппарате, а также изучают различные формы, средства и методы педагогического воздействия, стили и формы педагогического общения, различные типы учебных занятий, внеклассной или внешкольной деятельности. Программа высшего профессионального образования предполагает в процессе изучения дисциплины «Общая педагогика» и других дисциплин педагогического профиля подробное ознакомление обучающихся с каждым типом учебной деятельности. Так, они изучают межпредметные связи в контексте концепции современного образования на фундаментальном уровне и проходят самостоятельную педагогическую практику, требования к которой несравненно выше, чем те, что предъявляются к студентам педагогического колледжа. Студенты вуза, которые прошли подготовку в колледже, как показывают и проведенные научные исследования, и наш практический опыт, оказываются намного более подготовленными к обучению в вузе либо к трудоустройству в учебном заведении согласно полученной специальности, что позволяет не только повысить профессиональную компетентность, но и получить собственный практический опыт.

В качестве иллюстрации рассмотрим показатели трудоустройства выпускников колледжа по таким специальностям, как «Преподавание в

начальных классах», «Дошкольное образование» и др. Они впоследствии поступают непосредственно в университет по направлению Педагогика (психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование и т.д.).

Данные приведены в виде сравнительного анализа показателей трудоустройства выпускников по состоянию на 2010–2011–2012 гг., представленные в процентном соотношении.

Эти данные были получены на основе изучения личных дел, мониторинга дальнейшего трудоустройства выпускников, общения с ними. Все сказанное выше может свидетельствовать об их объективности. Следует также отметить, что по данным, предоставленным руководителями учебных заведений, в которых работают выпускники колледжа, такое трудоустройство не является кратковременным. Ожидания руководителей оправдываются: так, например, молодые специалисты в отличие от своих старших коллег более самостоятельны в принятии решений, креативны и легкообучаемы в аспекте своего дальнейшего профессионального совершенствования. При этом даже посещение специально организованных курсов повышения квалификации не всегда является необходимым, что может свидетельствовать, конечно, об умелой организаторской работе руководителей образовательных учреждений и иных учебных заведений, где работают выпускники колледжа, высоком уровне профессиональной подготовки в условиях педагогического колледжа. Полученные данные приведены в таблице.

**Таблица**

*Трудоустройство выпускников  
Выборгского института (филиала) АОУ ВПО  
«ЛГУ им. А.С.Пушкина» заочной формы обучения (СПО)  
в 2010–2011–2012 гг.*

Год выпуска	Специальность	Всего выпускников	Работают в образовательных учреждениях	Работают в других организациях	Продолжают обучение в институте
2010	Дошкольное образование	<b>29</b>	<b>19</b> (65,5%)	<b>10</b> ( 34%)	<b>5</b> (17,2%)
2011	Преподавание в начальных классах	<b>8</b>	<b>5</b> (62,5%)	<b>3</b> (37,5%)	<b>7</b> (26,9%)
	Дошкольное образование	<b>18</b>	<b>14</b> (77,%)	<b>4</b> (22,2%)	
2012	Преподавание в начальных классах	<b>16</b>	<b>9</b> (56,25%)	<b>7</b> (43,75%)	<b>21</b> (53,8%)
	Дошкольное образование	<b>23</b>	<b>18</b> (78,26%)	<b>5</b> (21,73%)	

Данные, представленные в таблице, прямо свидетельствуют о том, что показатели трудоустройства выпускников педагогического колледжа, получивших образование по программе СПО, достаточно высоки, что позволяет говорить об эффективности подобного образования. Также следует отметить, что и руководители различных образовательных учреждений (в частности, ДОУ) активно интересуются молодыми специалистами и изъявляют готовность принять их на работу. Это особенно актуально в свете непростой ситуации на рынке труда, которая часто лишает возможности молодых специалистов реализоваться в профессиональном плане и применить полученные знания, умения и навыки из-за отсутствия вакансий в данной области, что особенно распространено в сфере финансово-экономической и юридической деятельности, где наблюдается переизбыток кадрового потенциала.

Сегодня во многих развитых странах Европы, реализующих систему непрерывного образования, срок обучения в школе или гимназии выше и составляет в среднем 12 лет. Там в течение последних двух лет ученики овладевают не только знаниями по общеобразовательным предметам, но и получают первичные профессиональные навыки и умения (например, оператора компьютерной системы или секретаря референта). В этом аспекте интересен опыт Германии, Швеции, где образование в колледже является одной из ступеней университетского образования, что наиболее красноречиво иллюстрирует соответствие данного принципа организации учебного процесса парадигме концепции непрерывного образования. Так, в частности, большинство абитуриентов по окончании школы (даже обладая на тот момент какой-либо несложной профессией, о чем было сказано выше) изъявляют желание поступить именно в колледж и лишь затем в университет, продолжают обучение по программе бакалавриата, что является следующей ступенью в системе непрерывного образования.

Несмотря на то, что отечественная система среднего и высшего профессионального образования еще не полностью избавилась от атавизмов разрушенной системы предыдущих лет, следует отметить, что тенденция к заимствованию и внедрению зарубежного опыта подготовки высококвалифицированных кадров постепенно получает свое распространение и в России. При этом колледж играет в данном случае одну из ключевых ролей, являясь не только местом подготовки специалистов среднего звена, но и промежуточным этапом в процессе обучения на разных уровнях в системе непрерывного образования. Все это (в особой степени ФГОС) предъявляет к современным педагогам все более высокие требования, главными из которых является компетентностная составляющая и наличие собственного практического опыта, а также глубокая личная эрудиция и высокие нравственные качества.

## Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000. – 350 с.
2. Глузман А. В. Перспективы развития университетского образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – 36 с.
3. Золотухина С.Т. Подготовка студентов педвуза к профориентационной работе с учащимися : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харьков, 1984. – 183 с.
4. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М.: 1993. – 468 с.
5. Писарева С.А. О развитии механизмов управления знаниями // Вестн. РГПУ им. А. С. Пушкина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – № 9 (83). – С. 23–25.
6. Писарева С.А. Качество диссертационного исследования по педагогике: методология оценки. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
7. Тряпицына А.П. Актуальные проблемы непрерывного педагогического образования // Рос.гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, НИИ непрерыв. пед. образования. – Вып. 2. – СПб.: Образование, 1995. – 225 с.
8. Редькина Л.И. Основы православной педагогики. – Ялта: Изд-во КГУ, 2005. – 235 с.
9. Хан Н. Н. Педагогика и психология. – Алма-Ата: Изд-во Казах. гос. пед. ин-та, 1990. – 120 с.
10. Яценко Т.С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – Киев. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Киев, 1989. – 40 с.

## Сведения об авторах

**Быкова Наталья Николаевна**, кандидат педагогических наук, начальник отдела новых образовательных технологий, ФГБОУ ВПО «Северо-Западный институт управления РАНХ и ГС при Президенте РФ» (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: natali@szags.ru

**Журинская Елена Евгеньевна**, директор Выборгского института (филиала) АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Россия, Ленинградская область, г. Выборг), e-mail: vpk@inbox.ru

**Китаева Наталья Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: natkitaeva@mail.ru

**Кобрина Лариса Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: kobrina@mail.ru

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

**Николаева Ирина Александровна**, логопед высшей квалификационной категории ГОУ СОШ №505 с углубленным изучением французского языка Красносельского района Санкт-Петербурга (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: irin-nik@mail.ru

**Фесенко Юрий Анатольевич**, доктор медицинских наук, профессор, заместитель главного врача по медицинской части СПб ГКУЗ «Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина», профессор факультета клинической психологии Санкт-Петербургской государственной педиатрической академии, чл.-корр. РАЕ (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: yaf1960@mail.ru

**Лохов Михаил Иванович**, доктор биологических наук, старший научный сотрудник Физиологического отдела им. И. П. Павлова НИИЭМ РАМН (Россия, Санкт-Петербург)

**Миссуловин Леон Яковлевич**, доктор психологических наук, профессор, заведующий консультативно-диагностическим логотерапевтическим центром, Заслуженный работник здравоохранения РФ (Россия, Санкт-Петербург)

**Шац Игорь Константинович**, доктор медицинских наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: shatzik@pochta.ru

**Мамайчук Ирина Ивановна**, доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет (Россия, Санкт-Петербург)

**Хименкова Елена Сергеевна**, учитель-дефектолог государственного казённого специального (коррекционного) образовательного учреждения Ленинградской области для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Сясьстройская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» (Россия, Ленинградская область), e-mail: ekhimenkova@yandex.ru

**Скворцов Александр Владимирович**, аспирант, АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: Sprut1585@yandex.ru

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ

Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (серия педагогика) принимаются научные статьи, отражающие широкий спектр проблем философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

### Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

#### 1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Arial, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

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

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

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

#### 2. Автореферат

Содержит:

- название статьи и Ф. И. О. авторов на русском и английском языках;
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами;
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

### 3. Сведения об авторе

Содержат фамилию, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученую степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

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

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно:

- отправить по электронной почте: *e-mail*: [rednauka@mail.ru](mailto:rednauka@mail.ru)

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

*Редакционная коллегия:*

196605, Санкт-Петербург, Пушкин

Санкт-Петербургское шоссе, 10

*тел.* (812) 476-90-34

[rednauka@mail.ru](mailto:rednauka@mail.ru)

*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 20.09.2013. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 5,5. Тираж 500 экз. Заказ № 1021

---

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

---

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