

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

# **ВЕСТНИК**

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

*Научный журнал*

**№ 4**

**Том 3. Педагогика**

**Санкт-Петербург**

**2014**

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

*Научный журнал*  
**№ 4. 2014**  
**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 шоссе, д.10  
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ),  
имени А. С. Пушкина, 2014

## Содержание

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Ж.О. Жилбаев, Е.Б. Нурланов*

Стратегия развития экологического образования и воспитания в современном Казахстане ..... 7

*А. С. Галышева, Г. Д. Кириллова*

Педагогические мастерские как технология реализации концепции развивающего обучения..... 12

*М. М. Малышева*

Федеральные стандарты как общественный договор о работе системы образования детей начальной школы XXI века на достижение результата ..... 20

*Л. В. Поварова*

О роли учителя в преодолении затруднений учащихся по освоению ФГОС начальной школы ..... 25

*Н. М. Полетаева*

Мотивация личностно-профессионального развития педагога ..... 30

*Г. Г. Митрофанова*

Диахронический подход к идее проектной деятельности в образовании ..... 40

*В. А. Губин*

К вопросу модернизации общего образования..... 50

*С. М. Неменчинская*

Развитие навыков общения у детей с синдромом раннего детского аутизма..... 58

*В. А. Галкина*

Технология формирования самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью в процессе обучения ..... 66

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*С. Л. Смылова, С. И. Черноморченко*

Особенности преподавания литературы в советской школе в конце 30-х – начале 40-х гг. XX века ..... 76

*Е. А. Гридасова*

Ценностно-гуманистическое ориентирование системы образования в обществе знания..... 83

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Т. С. Комиссарова, Т. А. Нечаева*

Пространственно-экологическая компетентность специалиста по туризму как дополнительное условие его конкурентоспособности .... 92

*О. Ю. Никулина*

Использование технологий интерактивного обучения как условие эффективного функционирования и развития системы формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей..... 103

*Е. И. Кустова*

Индивидуально-личностные свойства студентов как фактор развития профессиональных компетенций..... 113

## **КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**

*Е. В. Матвиенко*

Комплексный подход к выявлению и анализу нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста..... 122

Сведения об авторах..... 132

## Content

### **THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION**

*J. O. Zhilbaev, E. B. Nurlanov*

The strategy for the development of environmental education and education in modern Kazakhstan.....7

*A. S. Galysheva, G. D. Kirillov*

Pedagogical workshops as technology for implementation of the concept of developmental education.....12

*M. M. Malyshev*

Federal standards as public contract on the work of the education system primary school children of the XXI century on achieving results.....20

*L. V. Povarova*

On the role of teachers in overcoming the difficulties students on mastering the GEF primary.....25

*N. M. Poletaeva*

The motivation of personal and professional development of a teacher .....30

*G. G. Mitrofanov*

A diachronic approach to the idea of the project activities in education .....40

*V. A. Gubin*

To the question of improvement of General education .....50

*S. M. Nemanjina*

The development of communication skills in children with the syndrome of early infantile autism .....58

*V. A. Galkin*

The technology of forming self-control for children with mild mental retardation in the learning process.....66

### **GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

*S. L. Smyslov, S. I. Chernomorec*

Features of teaching literature in the Soviet school in the late 30's - early 40-ies of XX century .....76

*E. A. Gridasova*

Value-humanistic orientation of the system of education in the knowledge society .....83

## **THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION**

*T. S. Komissarov, V. A. Nechaev*

Spatial-ecological competence of a specialist in tourism as an additional condition of its competitiveness .....92

*O. Yu. Nikulina*

The use of interactive learning technologies as a prerequisite for the efficient functioning and development of the discursive formation-projective competence of future teachers of ..... 103

*E. I. Kustova*

Individual and personal properties of students as factor of development of professional competences ..... 113

## **CORRECTIONAL PEDAGOGY**

*E. V. Matvienko*

Integrated approach to identification and the analysis of violations written language at children of younger school age..... 122

**About the authors** ..... 132

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.014

*Ж.О. Жилбаев, Е.Б. Нурланов*

## **Стратегия развития экологического образования и воспитания в современном Казахстане**

В статье представлен обзор основных изменений в системе экологического образования с 2002 г. в Республике Казахстан. Вопросы экологии и стратегии перехода к «зеленой экономике» рассмотрены в непосредственной связи с развитием общей системы образования в республике. На основе широкого спектра данных сформулированы доказательные суждения о неотъемлемой взаимосвязи стратегии развития экологического образования и воспитания с политикой обновления содержания образования, проводимой в современном Казахстане.

The article provides an overview of major changes in the system of environmental education since 2002 in Kazakhstan. Environmental issues and strategies for the transition to a «green economy» are considered in close connection with the development of general education in the country. On the basis of a wide range of evidence-based data the authors formulate judgments about the relationship integral development strategy of environmental education with the policy of updating the content of education pursued in modern Kazakhstan.

*Ключевые слова:* экологическое образование, образование в Республике Казахстан, «зеленая экономика».

*Key words:* environmental education, education in Kazakhstan, «green economy».

Мы все знаем, насколько актуальны на сегодняшний день вопросы экологии. В Концепции по переходу Республики Казахстан к «зеленой экономике», утвержденной Указом Президента страны от 30 мая 2013 г. № 577, сказано, что в настоящее время Казахстан столкнулся с проблемой серьезного ухудшения состояния природных ресурсов и окружающей среды по всем наиболее важным экологическим показателям [3].

Понятно, что проблема сложная и носит комплексный характер, а значит и решение ее должно быть комплексным. В ряду множества мероприятий важное место отводится экологическому образованию. Сама суть современного образования сегодня должна быть непременно экологичной. Прошло то время, когда знания сами себе считались сило». Принцип индустриальной и постиндустриальной эпох о том, что «деньги

– сила» тоже в прошлом. С началом эпохи глобализации весь цивилизованный мир перешел на новое понимание ценности жизни: «наша Земля – это сила» [2].

Современное образование ориентировано на получение обучающимися не только знаний, умений и навыков, но и еще навыков для жизни, иначе компетенций, т.е. тех навыков, без которых сегодня нельзя жить.

Международные сравнительные исследования, такие как, международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS (2007, 2011), международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (2009, 2012) убедительно показывают, что отечественные школьники при наличии прочных предметных знаний, обладают недостаточными навыками их применения в практических ситуациях [3]. Современная методология образования исходит из экологической ориентации составления практических задач. В них в обязательном порядке должны учитываться общеэкологические явления как часть биологических закономерностей, и социально-экологические закономерности, присущие человеку, как биосоциальному виду.

Таким образом, тенденции развития образования в мире на современном этапе, экологоориентированы.

Конечно, это только обзор мировой практики и определенных устремлений Казахстана соответствовать ей.

Какова же ситуация с экологическим образованием, точнее сказать, экологической стороной образования?

С момента принятия Концепции экологического образования Республики Казахстан в 2002 г. было проведено достаточно много мероприятий, направленных на экологизацию содержания образования. Перечислим некоторые из них:

- были разработаны и внедрены специальные курсы эколого-природоохранного содержания в общеобразовательных школах республики;

- на уровне основного и общего среднего образования введен предмет «Экология» за счет вариативной части типового учебного плана;

- в системе вузовской подготовки уделено большое внимание подготовке специалистов-экологов для природоохранной сферы, экологической составляющей в подготовке кадров инженерного и агрономического профиля, а также кадров естественнонаучного направления, как «Биология», «География» и «Химия»;

- проводились и апробировались научно-исследовательские работы по проблематике непрерывного экологического образования.

Несмотря на проведенную работу говорить о достижении цели указанной концепции преждевременно.

Состояние экологического образования и воспитания отражает об-



щее положение современного казахстанского образования и характеризуется теми же проблемами, что и система образования в целом.

Во-первых, **содержание казахстанского образования ориентировано на** передачу готовой, рафинированной информации учителем ученику, т.е. на простое усвоение знаний, умений и навыков по предметам. Иными словами традиционное образование все еще исходит из вопроса «Чему учить в школе?», а не «Для чего?». Такой подход не способствует формированию ценностей, необходимых в условиях вызовов глобализации.

Во-вторых, **преобладание роли учителя** в учебно-воспитательном процессе ведет к пассивности обучаемого, его недостаточно активной жизненной позиции, без которой невозможно полноценное экологическое мировоззрение.

**В-третьих, как уже было сказано,** деятельность ученика, решаемые ими задачи, к сожалению, в основном требуют от него репродуктивных знаний. Практическая, компетентная направленность, учитывающая различные экологические связи, в них не закладываются.

Указанные проблемы были учтены в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы [4], которая наряду с иными программными документами, является инструментом реализации задач Концепции по переходу Казахстана к «зеленой экономике».

Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 янв. 2014 г. № 9 утверждены мероприятия по обновлению содержания всех уровней образования в 2014–2016 гг. Обновление предполагает пересмотр ценностных установок содержания образования и методологических подходов к педагогическому процессу, направленный на решение «хронических проблем» образования. Процесс обновления затронет все звенья образования и будет базироваться на лучшем отечественном опыте флагманов образования – Назарбаев интеллектуальных школ, холдинга «Кәсіпқор» и Назарбаев университета.

Сегодня этот процесс активно ведется в школьном образовании. С 2015 г. начнется постепенный переход общеобразовательных школ на обновленные образовательные программы, соответствующие требованиям curriculумов передовых стран. Параллельно с этим ведется работа по повышению квалификации педагогических кадров в рамках уровневых программ, разработанных Центром педагогического мастерства АОО «Назарбаев интеллектуальные школы» [5].

Концептуальное видение обновления философской и содержательной основы образования соответствует стратегии развития экологического образования и воспитания, а именно:

– принципу ноосферного мышления, выражающему идею формирования человека, способного к экологически целесообразной деятельности;

– принципу актуальности, предполагающему учет современных достижений науки и техники, и общую ориентацию «от образования об окружающей среде – к образованию для окружающей среды»;

– принципам научности, непрерывности, систематичности, дифференцированного подхода в системе экологического обучения,

– принципу интегрированного подхода в системе экологического образования и формированию практических навыков, реализующие связи экологических знаний с практической деятельностью;

– принципу учета общих приоритетов стратегии охраны окружающей среды Республики Казахстан;

– принципу учета региональных и отраслевых приоритетов в области экологического образования.

Очевидно, что реализация указанных принципов потребует серьезных изменений, поскольку затрагивает глубинные аспекты образовательной деятельности. Однако их реализация необходима для осуществления задач по переходу к «зеленой экономике», к экономике с инфраструктурой «третьей индустриальной революции». Что, в конечном счете, должно обеспечить вхождение нашей страны в тридцатку наиболее конкурентоспособных стран мира.

Хочу отметить важность просветительского этапа проекта «Жандану», в рамках которого ведется разработка образовательной программы «Экологическая культура», съемка цикла документальных фильмов «Наследие Земли» и иных учебно-воспитательных материалов. Данная инициатива гармонично соотносится с направлениями деятельности Национальной академии образования имени Ибрая Алтынсарина. В настоящее время академией ведется фундаментальное исследование на тему экологической культуры школьников, разрабатываются специальные курсы по экологии и устойчивому развитию.

В заключение хотелось бы сказать, что экологическая культура – это опыт, который, не только приобретается, но и наследуется из поколения в поколение. Наши далекие предки, по оценкам ученых историков, вели кочевой образ жизни на протяжении 18 веков, добывая при этом металлическую руду, силой и дипломатией отстаивая право на бескрайние просторы, сохранили нам окружающую среду практически в первозданном виде.

История и традиции нашего народа таят в себе богатейший опыт гармоничного сосуществования человека со всеми обитателями окружающего мира.

## Список литературы

1. Нурланов Е. Обновление учебных программ среднего образования как технологическая основа развития функциональной грамотности школьников Республики Казахстан [Электронный ресурс]. – [http://old.group-global.org/ru/storage\\_manage/download\\_file/34858](http://old.group-global.org/ru/storage_manage/download_file/34858)
2. Рудик Г.А., Педагогика 21-го века // Введение в компетентностную педагогику: материалы семинара, проведенного в Центре образовательных программ АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 12–13 дек. 2014 г. (Астана).
3. О Концепции по переходу Республики Казахстан к «зеленой экономике: Указ Президента Республики Казахстан от 30 мая 2013 г. № 577 [Электронный ресурс]. – <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1300000577#z0>
4. Об утверждении Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы: Указ Президента Республики Казахстан от 7 дек. 2010 г. № 1118. [Электронный ресурс]. – <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118>.
5. Орта білім мазмұнын Назарбаев Зияткерлік мектептері тәжірибесі негізінде жаңарту. Әдістемелік құрал. Обновление содержания среднего образования на основе опыта Назарбаев Интеллектуальных школ: метод. пособие. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2014. – 99 б.

**Педагогические мастерские  
как технология реализации концепции  
развивающего обучения**

В статье рассматривается концепция реализации теории развивающего обучения. Проведенное исследование, которое дает основание суждению о том, что теория развивающего обучения и концепция ее реализации служат методологической основой педагогических мастерских являющихся формой и технологией ее внедрения.

In article the concept of implementation of the theory of the developing training is considered. The conducted research which gives the grounds to judgment that the theory of the developing training and the concept of its realization form a methodological basis of the pedagogical workshops which are a form and technology of its introduction.

*Ключевые слова:* обучение, педагогические мастерские, личность, ценности, образовательные учреждения.

*Key words:* training, educational workshops, personality, values, educational institutions.

Педагогическая мысль и педагогическая практика всегда направлены на поиск инновационных решений, которые соответствуют социальным и экономическим вызовам жизни, современным идеям гуманизации и глобализации в образовании. Инновационные процессы подчинены формированию нового типа личности – личности самостоятельной, деятельной, образованной, владеющей универсальными учебными действиями, способной включиться в производительную профессиональную деятельность. Они же обусловили уровневый характер образования, его непрерывность, практикоориентированность и, соответственно, изменения в содержании, деятельности, мышлении и его стиле, ценностях образовательной системы.

Социально-экономические условия 90-х гг. вынуждали образовательные учреждения «выживать» за счет создания привлекательного имиджа для потребителей на основе расширения услуг и развивающих средств образования – с одной стороны. С другой – действительно была необходимость выйти из тупика реформы образования 1984 г. как противопоставление рутине, как стремление реализовать потребности и

возможности учащихся и педагогов. Педагогическая практика того периода самостоятельно, без должного осмысления педагогической науки «перекраивала» содержание образования, осваивала прогрессивные технологии обучения, не понимая её полного смысла. В числе таких технологий были «педагогические мастерские», которые позже стали творческими мастерскими и были включены в программы педагогического высшего образования как самостоятельная учебная дисциплина. Обобщая опыт освоения педагогических мастерских, В. А. Степихова отмечает: «Индивидуальная работа учителей школы по созданию мастерских переросла в групповую деятельность: подготовка мастерской по литературе или естествознанию, или математике, или по русскому языку оказывалась чрезвычайно интересной и полезной всем педагогам. Обсуждение идей, этапов мастерской, выстраивание ее логики, поиск очередного шага, который предоставлял бы ученику выбор, свободу действий, побуждал к выдвижению им самим научной гипотезы, способствовал его самовыражению – это те незабываемые радостные часы, которые восхищали нас неожиданными находками, вовлекали каждого в творческий поиск, помогали выбрать оптимальный вариант... Творческая группа познакомилась в ноябре 1996 г. с новыми мастерскими почти 150 преподавателей Санкт-Петербурга...» [3, с. 3]. Данный педагогический феномен рассматривают как инновационную технологию, как форму организации обучения, как способ повышения активности и самостоятельности обучающихся. Такое многообразие не случайно: любая технология представляет целостность методов и форм, а значит, акцентуация на то или другое дает основание внести его в название. Вместе с тем педагогические мастерские имеют ярко выраженные признаки технологий: а) воспроизводимы, б) обеспечивают достижение гарантированного результата.

Воспроизводимость обеспечивается следующим алгоритмом:

- создание эмоционального настроения, личного отношения к предмету обсуждения с помощью слова, образа, фразы, предмета, звука, мелодии, текста, рисунка и т. д. — всё, что может разбудить чувство, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов.

- индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.

- построение этих элементов группой;

- обнародование группового продукта, его обсуждение, «подано» всем, все мнения услышаны, все гипотезы рассмотрены.

- вывешивание работ учеников и мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений) в аудитории и ознакомление с ними

- рефлексия, внутреннее осознание участником мастерской неполноты или несоответствия своего старого знания новому, внутренний эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответов, сверке нового знания с литературным или научным источником.

Каждый шаг данного алгоритма представляет целостность содержания, организации деятельности, метода и создает условия: для личного саморазвития; образовательной мотивации; функциональной грамотности и креативности; культуры речи (навыков аргументированного говорения и письма); социальной компетентности (коммуникативных навыков и ответственности за знание; актуализации и систематизации субъективных знаний); При этом содержание обучения определяет цель и вид педагогической мастерской.

Истоком данной технологии являются идеи прогрессивных педагогов и психологов Франции в середине 1920-х гг., которые основали объединение «Французская группа нового образования» (GFEN). Они стремились противопоставить консерватизму традиционной школы новые интенсивные методы обучения и воплотить эти методы в практике. Как видим, мотивы обращения педагогов к данной технологии сходны.

«Мастерская это есть изготовление педагогического продукта», утверждает учитель М. Г. Сухомлина (ГБОУ СОШ № 335 Пушкинского района). С ней нельзя не согласиться потому, что этот продукт отражает системное единство обучения и воспитания как целостный процесс, который называют «развивающее обучение».

Удивительно, что творческие мастерские не связывают и не обосновывают с позиций научно-педагогических концепций, наработанных отечественными научными школами, а рассматривают как педагогический опыт сторонников такой формы обучения, стоящих у истоков рождения этой педагогической технологии, обеспечивающей процесс саморазвития, взаиморазвития и самооценки.

В этой связи перед отечественной наукой на современном этапе стоит важная задача сохранения и реализации педагогических теорий в находках практиков с учётом современных тенденций развития образования.

Образцом решения такой задачи является взаимодействие двух научных школ – психологической и педагогической, представителями которых выступают В. В. Давыдов и Г. Д. Кириллова. Психологическая школа разработала концепцию развивающего обучения, опираясь на философские и психологические концепции чувственного и рационального в сознании, теорию деятельности в процессе исследования учебной деятельности. Под учебной деятельностью в широком смысле В. В. Давыдов понимает «усвоение ... наиболее развитых форм общественного сознания – науки, искусства, морали, права, которые связаны с теоретическим сознанием и мышлением людей» [1, с. 125]. Содержанием учебной деятельности являются теоретические знания, к которым В.В. Давыдов относит еще и «исторически возникшие способности, лежащие в основе теоретического сознания и мышления: рефлексивность, анализ, мысленный эксперимент». Тогда «функцией учебного познания является приобретение компетенций, квалификации, а продуктом способ-

ная к активному бытию образно-понятийная модель предстоящей деятельности, условий, форм ее осуществления и ее предмета» [1, с. 125]. Содержание, функции, продукт учебной деятельности дают возможность спланировать ее результаты как поэтапный процесс развития школьников. Из приведенных рассуждений следует, что объектом учебно-познавательной деятельности является усвоение познавательных средств, содержанием – теоретические знания, а результатом – поэтапное овладение компетенциями определенного уровня образованности и развитие самого субъекта этой деятельности. К познавательным средствам относятся предметные (специальные) и общеучебные знания и умения. «Знания человека находятся в единстве с его мыслительными действиями (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и т. п.) ... Поэтому ... знания рассматриваются, с одной стороны, как результат мыслительных действий, с другой – как процесс получения этого результата, в котором он находит свое выражение» [1, с. 134.]. В этой связи «функционирование мыслительных действий» необходимо включить в состав общеучебных умений. Кроме того, выявлено, что процесс получения результата, обеспечивающего любой из уровней образованности, обусловлен способами организации обучения.

В современной дидактике различают два основных способа – традиционное и развивающее обучение. В основе этих способов обучения лежат теории эмпирического и научного (теоретического) мышления. «Граница между чувственным опытом и теоретическим мышлением проходит не по линии «принятия» данного предмета, объекта, явления, как он есть сам по себе или наблюдаемой в связи с другими, а по линии выяснения внутренних причин и условий его происхождения (зачем и почему, на каком основании, при наличии какой возможности он стал таким, а не иным). Чувственный опыт первого типа опирается на наблюдения и представления. Опыт второго типа, своеобразно включая в себя наблюдение, опирается на познавательное действие, вскрывающее внутренние связи как источник наблюдаемых явлений» [1, с. 108].

В нашем понимании опыт первого типа характерен для эмпирического мышления, а второго типа – для теоретического. При этом традиционное обучение ориентировано на формирование эмпирических знаний, а развивающее – на теоретические. Их различие состоит в способе движения познания. В первом – это движение от частного к общему или от конкретного к абстрактному, во втором – от абстрактного к конкретному или от общего к частному.

Исследуя особенности знаний, характерных для эмпирического и теоретического мышления, В. В. Давыдов приводит следующие различия:

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретические знания возникают в результате анализа

роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений.

2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу, независимо от того, связаны ли эти предметы реально между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3. Эмпирические знания, в основе которых лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические знания, возникающие на основе преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. В теоретических знаниях фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения и целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов. Конкретизация же теоретических знаний – это выведение и объяснение особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания прежде всего выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символических системах, в частности средствами естественного и искусственного языка [1, с. 121–122].

«Движение» познания школьников, характеризующее тот или иной тип мышления, в первую очередь обусловлен содержанием обучения, логикой его структуры, а также способом организации учебно-познавательной деятельности. Вместе с тем как в традиционном, так и в развивающем обучении полный акт усвоения содержит в себе совокупность звеньев: восприятия, осмысления, запоминания и применения. Они в зависимости от условий и ситуаций могут перегруппироваться, но не отделимы друг от друга ни во времени, ни в совершаемых действиях учеников. Эффективность акта усвоения повышается за счет взаимного обогащения систематически упорядоченных научных знаний и надежной организации познавательной деятельности, осуществляемой учителем. Следовательно, способ организации учебно-познавательной деятельности школьников связан с выбором учителя той или иной концепции обучения, в соответствии с которой организуются процессы восприятия, осмысления, запоминания и применения учебной информации.



Систематическое упорядочение научных знаний связано с тем или иным способом обучения, т. е. оно может осуществляться традиционно (от конкретного к абстрактному) или от абстрактного к конкретному. Учеными доказано, что развивающий способ упорядочения учебной информации ускоряет интеллектуальное развитие школьников в учебно-познавательной деятельности. Этот эффект связан с введением всеобщего основания для выведения и объяснения особенных и единичных проявлений целостной системы (объектов, явлений, процессов), а также приемов умственной деятельности, которые выражаются средствами естественного и искусственного языков.

Нельзя рассматривать организацию обучения не опираясь на психологическую характеристику структуры учебной познавательной деятельности, которая определяет характер восхождения к знанию. «Хотя учебная деятельность школьников развертывается в соответствии со способом изложения уже полученных людьми продуктов духовной культуры, однако внутри этой деятельности в своеобразной форме сохраняются ситуации и действия, которые были присущи процессу реального создания этих продуктов, благодаря чему способ их получения сокращенно воспроизводится в индивидуальном сознании школьников» [1, с. 136].

Общеизвестно, что процесс усвоения знаний, умений и навыков представляет совокупность учебных задач, решаемых с помощью учебных действий. К ним относятся:

- преобразование условий задач с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;
- преобразование модели отношения для изучения свойств в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результат решения учебной задачи

Данные действия представляют сплав мышления и его материализации, направленные на раскрытие условий происхождения изучаемых школьниками понятий (зачем и как выделяется его содержание, почему и в чем оно фиксируется, в каких частных ситуациях оно затем проявляется). Тем самым это понятие как бы строится самим школьником под руководством учителя.

Таким образом, в теории развивающего обучения делается акцент на трех взаимосвязанных плоскостях, отличающих его от традиционного:

- 1) целенаправленная учебная деятельность, включающая учебно-познавательные мотивы, цель в виде учебной задачи, учебные действия;

- 2) теоретические мышление;
- 3) учебная рефлексия.

На основе системного подхода педагогическая школа Г. Д. Кирилловой обогатила и конкретизировала теорию развивающего обучения и её реализацию в дидактический процесс [2]. В ходе исследований установлены системные признаки (связь и взаимодействие всех сторон) изучаемого конкретного объекта (процесса обучения), а не их сумма. Системный подход отразился на конкретизации всех концептуальных положений развивающего обучения. В первую очередь конкретизирована модель процесса обучения как целостной системы, обеспечивающей формирование системных обобщённых знаний и способов деятельности. Конкретизированная модель процесса обучения, в которой взаимосвязь между уровнем раскрытия содержания, методами обучения и организацией определяет содержательную, операциональную и ценностно-мотивационную стороны учебной деятельности ученика, логику её развития и отражается на развитии системы и её результатах. Для определения динамики системы, механизмов её развития и тенденций выделена её элементарная единица, которая сохраняет существенные компоненты и связи, свойственные системе, и далее неделима. Такой единицей выступает «микроэтап» как генетическая основа процесса обучения, в ходе которого решается познавательная задача в единстве содержания, метода и организации деятельности. Микроэтап представляет собой процесс обучения, состоящий из двух взаимосвязанных подсистем: подсистемы преподавания и подсистемы учения;

Цель процесса обучения достигается через совокупность познавательных задач (взаимосвязанных микроэтапов) как очередных шагов развития учения. Каждая познавательная задача (микроэтап) связана с перестройкой компонентов процесса обучения. Перестройка свидетельствует о решении предыдущей познавательной задачи и завершении соответствующего ей этапа в развитии процесса учения и о возникновении новой задачи и следующего этапа. Выдвижение последующей познавательной задачи ведет к изменению содержания, метода и организации. Между уровнем преподавания в каждом отдельном случае и учением при решении каждой познавательной задачи может достигаться полное или частичное соответствие, этим определяется результат учения. Изменения в системе дидактических средств определяют перестройку преподавания и учения и развитие содержательной, операциональной, ценностномотивационной сторон деятельности учителя и учащихся. Включение учащихся в процесс формирования системных обобщённых знаний и умений, развитие деятельности учителя и соответственно деятельности ученика, логика процесса преподавания и учения обеспечивает развитие познавательной самостоятельности учащихся и сопряжено с динамикой системы.

Результаты исследований Г. Д. Кирилловой и ее учеников показали, что реализация цели — обеспечения в процессе усвоения знаний учащимися развитие личности на уровне ценностей, смыслов; становления субъектной позиции, роста самостоятельности, умственного развития, развития положительной мотивации — осуществляется в том случае, если содержание обучения усваивается на уровне общих принципов, закономерностей, идей, теорий. При этом преобладают методы, организующие преимущественно поисковую деятельность, осуществляется организация самостоятельной познавательной деятельности на всех этапах, начиная с изучения нового учебного материала.

Таким образом, научная школа Г. Д. Кирилловой разработала концепцию реализации теории развивающего обучения, которая определяет цели, методологию, взаимосвязь функций обучения, построение модели процесса обучения, взаимовлияние её основных компонентов, механизмы, определяющие динамику системы и, как результат, развитие личности ученика и технологию взаимодействия учителя и учащихся.

Наше краткое исследование дает основание суждению о том, что теория развивающего обучения и концепция её реализации служат методологической основой педагогических мастерских, которые являются формой и технологией её внедрения. В данной технологии каждый шаг представлен решением познавательной задачи как микроэтап, где участник мастерской выступает в роли активного субъекта деятельности, преобладает внутренняя стимуляция, продуктивная рефлексия, учитель осуществляет общее направляющее руководство, организует самостоятельное планирование учениками работы. Показателями эффективности являются рост познавательной активности и самостоятельности.

#### **Список литературы**

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — С. 67–73.
2. Кириллова Г. Д. Процесс развивающего обучения как целостная система. — СПб.: Образование, 1996. — 135 с.
3. Степихова В. А. Педагогические мастерские в опыте учителей: метод. пособие. — 4-е изд., доп. — СПб.: СПбАППО, 2005. — 119 с.

**Федеральные стандарты как общественный договор  
о работе системы образования детей начальной школы  
XXI века на достижение результата**

В статье рассматривается работа учителя начальных классов на результат, определенный федеральными стандартами в начальной школе. Требования федерального стандарта рассматриваются как общественный договор между субъектами образовательной деятельности (педагогика, родители, дети).

In article work of the elementary school teacher on the result determined by federal standards at elementary school is considered. Requirements of the federal standard are considered as the public contract between subjects of educational activity (pedagogics, parents, children).

*Ключевые слова:* федеральный стандарт, общественный договор, ученик начальных классов, учитель начальных классов.

*Key words:* federal standard, public contract, pupil of initial classes, elementary school teacher.

Социально-экономические изменения в российском обществе привели к смене приоритетов в образовательной парадигме, переходу к гуманистической личностно-ориентированной системе образования.

Многие исследователи отмечают возникновение в обществе на рубеже XX и XXI вв. новых требований к образованности человека как результату его общего и/или профессионального образования.

Сегодня целостный образовательный процесс должен быть направлен не только на передачу знаний, умений и навыков, но и на раскрытие творческих возможностей и личностных качеств, решать проблемы индивидуализации и социализации, самоопределения и самореализации ребенка. В этих условиях перед российским педагогическим сообществом ставится задача обеспечения нового качества образования, его результативности.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования проблем образования с ориентацией на достижение результатов обучения в начальной школе в условиях введения ФГОС составили философские подходы к образовательной деятельности (М. С. Каган, И. Кант, И. С. Кон и др.); теория и методика педагогического исследования (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин и

др.); теория системного подхода (В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, А. И. Жилина, В. П. Симонов и др.). Основой нормативно-правовой базы исследования является Федеральный закон «Об образовании в РФ» (от 30.12.2012 № 273-ФЗ), Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [1, с. 3–15].

Стандарты определяют общие требования к результатам начального образования, которые конкретизируются и детализируются в системе нормативных документов «Планируемые результаты освоения программ начального образования», примерных учебных программам по предметам, программе формирования универсальных учебных действий, материалах системы оценивания и др.

Отвечающая этим требованиям технология достижения планируемых результатов является органической составной частью всего пакета документов, обеспечивающих функционирование стандартов.

Новый подход предлагает рассматривать **стандарты как общественный договор**, отражающий целевые установки функционирования и развития системы общего образования. Такое понимание стандарта предполагает выявление и согласование в системе начального образования потребностей **личности** (миллионов обучающихся и членов их семей), **общества** (в том числе работодателей, различных профессиональных сообществ и общественных организаций) и **государства**. Тем самым стандарт **закладывает иной тип взаимоотношений** между личностью, обществом и государством – отношений, основанных на принципе их взаимного согласия в формировании и реализации политики в области образования. В свою очередь, это с необходимостью подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств (договоренностей). Таким образом, стандарт как общественный договор означает баланс взаимных обязательств и баланс требований к результату образования.

Проецируя это положение на учебный процесс и педагогические технологии, можно сказать, что подходы стандарта определяют и аналогичный тип отношений между учителем и учащимся – на основе принятия взаимных обязательств (договоренностей) в отношении изучаемого содержания образования и уровня его освоения, составляющих основной предмет их взаимодействия. Тем самым закладываются основы для реализации **педагогики сотрудничества**.

Следствием этого подхода к стандарту становится внутренне присущая ему необходимость последовательного соблюдения и реализации **принципа вариативности общего образования**, что предполагает свободу выбора для всех участников образовательного процесса на основе фиксированного **разделения прав и ответственности** между ними.

Перенося это положение на организацию учебного процесса, можно интерпретировать это утверждение как необходимость **признания пра-**

**ва ученика на полный или частичный выбор изучаемого содержания и уровня его освоения**, и его ответственности за сделанный выбор, что становится возможным при реализации **дифференцированного подхода** к построению учебного процесса и **индивидуализации** обучения.

Важнейшей отличительной особенностью федеральных государственных образовательных стандартов является их **ориентация на результаты образования**, которые достигаются в ходе учебно-воспитательного процесса на основе **системно-деятельностного подхода** к обучению.

Понятие системно-деятельностного подхода было введено в 1985 г. как особого рода понятие. Этим старались снять оппозицию внутри отечественной психологической науки между системным подходом, который разрабатывался в исследованиях классиков отечественной науки (таких, как Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.), и деятельностным, который всегда был системным (его разрабатывали Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и многие другие). Системно-деятельностный подход является попыткой объединения этих подходов. Именно он стал основой для многих исследований процессов обучения и воспитания [2, с. 23].

Многие ученые разными путями шли к этому подходу и так или иначе касались разработки стандартов. В. Д. Шадриков раньше других объяснил, что значит деятельность. Сказать «деятельность» – указать, что это социально ведущая, всегда целеустремленная система, т. е. система, нацеленная на результат [2, с. 23].

Говоря об образовании как ведущей социальной деятельности общества, мы тем самым предполагаем нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности. Этот результат в истории нашей науки выступал в разных понятиях. Н. А. Бернштейн, например, назвал результат «образом потребного будущего». Это понятие и модель потребного будущего очень важны. Без них мы не можем построить образовательный процесс, ориентированный на систему стандартов образования. В то же время П. К. Анохин говорил о «системообразующем результате» и создании «функциональной системы». А. Н. Леонтьев подчёркивал «результат как мотив и ценность деятельности». Он определял воспитание как преобразование только знаемых ценностей в реально действующие мотивы поведения. Процесс воспитания – это процесс трансформации ценностей, идеалов, существующих в культуре, через деятельность в реально действующие и смыслообразующие мотивы поведения [2, с. 28].

Таким образом, с самого начала в системно-деятельностном подходе выделяется результат деятельности как целенаправленной системы. Второе понятие системно-деятельностного подхода указывает на то, что результат может быть достигнут только в том случае, если есть обрат-

ная связь. Н. А. Бернштейн называл ее «коррекцией», П. К. Анохин – «обратной ориентацией» [2, с. 31]. Иными словами, исключительно важно для учителя начальных классов – увидеть все наши профессиональные действия по обучению детей в учебном процессе не оторванными друг от друга, а в целостном системно-деятельностном единстве. Деятельность как система всегда имеет генетически развивающий план анализа, а тем самым, если говорить о разработке тех или иных программ, каждый раз надо выделять психолого-возрастные индивидуальные особенности развития личности ребенка и присущие этим особенностям формы деятельности. Когда Д. Б. Эльконин говорил, что ведущей деятельностью дошкольного возраста является детская игра, он нас предупреждал: обучение должно войти в начальную школу через ворота детской игры. Без этого ничего не получится.

Рассмотрение деятельности педагога по организации учебной деятельности учащихся свидетельствует о главной ценности: об умении обновлять свою профессиональную компетентность. Задача школы – не только дать требуемый стандартами объем знаний и умений, а сделать их основным средством интеллектуального и нравственного развития детей, научить их учиться. Учебная деятельность детей тоже в разные времена понималась по-разному. Например, Д. Б. Ковин считает, что «становление учебной деятельности не может быть ничем иным, как становлением разных сторон духовного развития личности, а именно: самопознания, самооценки как этапов самовоспитания» [1, с. 140.]. Поэтому можно утверждать, что уровень сформированности учебной деятельности прямо взаимосвязан с уровнем развития личности. И то, что «наши педагоги не уловили этой закономерной связи, – пишет Д. Б. Эльконин, – это тяжелейшая ошибка» [3, с. 141].

Учебная деятельность – это система развития, саморазвития, самовоспитания личности. Уровень познавательной деятельности становится ведущим в этом процессе. Обратим внимание, что все они связаны с системно-деятельностным подходом, основаны на нём.

Чему должен научиться ребенок в начальной школе? Прежде всего, освоить общеучебные умения и навыки: научиться читать, писать, говорить, считать, мыслить. ФГОС и есть тот стандарт, который требует научить этому, в том числе, овладеть **универсальными учебными действиями**. Именно в действии порождается знание. Научить детей самостоятельности в получении знаний, сформировать способы культурного мышления — вот что необходимо сделать сегодня в мире, где поток информации безграничен.

## Список литературы

1. Аксенова Н. И. Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. — С. 140–142.
2. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход. Стандарты нового поколения. – М.: Просвещение, 2013. – С. 23, 28, 31.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – С. 3-15.



**О роли учителя в преодолении затруднений учащихся  
по освоению ФГОС начальной школы**

В статье раскрываются пути решения проблемы обучения учителей начальных классов, выявлению затруднений учащихся в период обучения в соответствии с требованиями федеральных стандартов. Особое внимание обращено на освоение психофизиологических особенностей детей в развитии индивидуального подхода учителей к их обучению.

The article describes the ways to solve the problem of training of primary school teachers, to identify difficulties students during the training period in accordance with the requirements of the Federal standards. Special attention is paid to the development of psycho-physiological characteristics of children in the development of the individual approach of teachers to their teaching.

*Ключевые слова:* учащиеся, начальные классы, индивидуальный подход, федеральный стандарт, учитель.

*Key words:* students, elementary classes, individual approach, the Federal standard, the teacher.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования утвержден Министерством образования и науки Российской Федерации приказом № 373 от 6 октября 2009 года (зарегистрирован Минюстом России 22.12.09, регистрация № 17785). Введение Стандарта во всех образовательных учреждениях Российской Федерации, реализующих образовательные программы начального общего образования и имеющих государственную аккредитацию, осуществляется с 1 сентября 2011 г.

Вопросы введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования на уровне муниципального образования и отдельных школ решаются по-разному, что позволяет взглянуть на проблемы, связанные с введением стандартов, с разных сторон. Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью их реализации является не предметный, а личностный результат. Важна, прежде всего, личность самого ребенка и происходящие с нею в процессе обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе, хотя сами знания и умения рассматривают-

ся как непреходящий ресурс развития личности, которым необходимо овладеть.

Ко всем детям на уровне начального общего образования предъявляются одинаковые требования, но дети имеют различный уровень подготовки к школе и состояние здоровья. Не все могут освоить Федеральные стандарты в общепринятые сроки.

С каждым годом среди учащихся, поступающих в начальные классы, увеличивается количество детей с различными отклонениями в речевом развитии, что препятствует формированию личности на основе учебной деятельности, организация которой тесно связана с проблемой развития речи. Иными словами формирование полноценной учебной деятельности возможно лишь при достаточно высоком уровне развития речи. Учитель начальных классов должен вовремя и всесторонне помочь решить проблемы речевых нарушений. Когда у ребенка правильно поставлены звуки языка, он уже правильно произносит их и пишет – это ему даёт возможность успешно усваивать общеобразовательную программу [1, с. 21].

Дети, часто болеющие и пропускающие занятия, имеют пробелы в знаниях. Они тоже нуждаются в помощи учителя. Он помогает в восполнении пробелов в знаниях, и в дальнейшем это способствует улучшению усвоения общеобразовательной программы.

В первые классы поступают дети, которые на уроках часто отвлекаются, невнимательные, гиперактивные. Данным учащимся тоже необходима помощь и учителя, и психолога. С ними дети учатся быть внимательными, уметь концентрироваться на выполнении заданий, не отвлекаться.

В последние годы в школы поступают дети из ближнего зарубежья, дети, у которых в семье два языка, а иногда и не говорящие на русском языке родители. У данной категории учащихся возникают большие трудности в усвоении ФГОС. Им также необходима помощь учителя для пополнения словарного запаса и в усвоении материала школьной программы.

Устная речь должна соответствовать нормам родного языка, но под воздействием различных условий возникают разнообразные речевые нарушения. Исследования А. В. Ястребовой, Р. И. Лалаевой, Л. Г. Парамоновой, Л. Н. Ефименковой, Л. Ф. Спировой, Т. П. Бессоновой и многих других убедительно доказывают, что трудности в овладении учащимися начальных классов общеобразовательной школы чтением и письмом часто возникают из-за нарушений речевого развития. Повышение эффективности и качества обучения учащихся общеобразовательных школ предполагает своевременное выявление, предупреждение и устранение недостатков устной и письменной речи у учащихся [2, с. 21].

Для преодоления затруднений учащихся в условиях освоения ФГОС в начальной школе учитель должен:

- своевременно выявлять детей с трудностями адаптации, по возможности компенсировать возможные пробелы и повысить школьную готовность, тем самым провести профилактику школьной дезадаптации;
- корректно определять особые образовательные потребности детей с затруднениями в условиях освоения ФГОС в начальной школе;
- осуществлять индивидуально-ориентированную психолого-медико-педагогическую помощь детям с учетом их особенностей психофизического развития и индивидуальных особенностей;
- организовывать индивидуальные, групповые и развивающие занятия для детей с нарушением психических процессов (внимание, памяти);
- оказывать консультативную и методическую помощь родителям (законным представителям) детей по проблемам преодоления затруднений в условиях освоения ФГОС в начальной школе [1, с. 17].

Своевременное и целенаправленное устранение нарушений речи способствует развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учащихся [2, с. 21].

Неуспеваемость отрицательно влияет на формирование личности ребенка. Это ведет к школьной, а в дальнейшем и социальной дезадаптации. При преодолении затруднений учащихся учитель должен формировать личность на основе требований к ФГОС по всем предметам. Программа преодоления речевых затруднений предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса. Если ребенок получает помощь учителя в преодолении затруднений, то он становится успешным при освоении ФГОС в начальной общеобразовательной школе.

Как свидетельствует анализ практики, работа учителя начальной школы обеспечивает своевременное выявление детей с трудностями обучения. Эта работа включает определение особых образовательных потребностей детей с трудностями, требует выстраивание особенной организации образовательного процесса для рассматриваемой категории детей в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка, структурой нарушения развития и степенью его выраженности.

Выявленные учителем проблемы обязывают его создавать условия, способствующие освоению такими детьми основной образовательной программы начального общего образования. Учитель с этим успешно справляется, если следует принципам индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи с учетом особенностей психического и (или) физического развития, индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии). Важна здесь и профессиональная квалификация учителя, который должен обеспечить разработку и реализацию индивидуальных учебных планов, организацию индивидуальных и (или)

групповых занятий для детей с нарушением психических процессов (внимание, память). Большое значение имеет и деятельность школы по повышению квалификации самих учителей в работе с детьми, имеющими разные проблемы в освоении учебного материала; организуют систематические тренинги для педагогов по освоению приёмов работы с такими детьми [2, с. 10–12]. Каждая школа предусматривает реализацию системы мероприятий по социальной адаптации детей, оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с трудностями по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам.

Содержание работы учителя начальной школы определяют следующие принципы:

- **соблюдение интересов ребенка.** Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка;

- **системность.** Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с трудностями, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребенка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса;

- **непрерывность.** Принцип гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению;

- **вариативность.** Принцип предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и (или) психическом развитии;

- **рекомендательный характер оказания помощи.** Принцип обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с трудностями выбирать формы получения детьми образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с трудностями в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (классы, группы).

Работа учителя начального общего образования включает в себя взаимосвязанные направления. Данные направления отражают ее основное содержание:

- **диагностическая работа** обеспечивает своевременное выявление детей с трудностями, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях образовательного учреждения;

- работа учителя обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и недостатков психических процессов внимания и памяти детей с трудностями в условиях общеобразовательного учреждения; способствует формированию универсальных учебных действий у обучающихся (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных);

- консультативная работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с трудностями и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся;

- информационно-просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса — обучающимися (как имеющими, так и не имеющими недостатков в развитии), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками [4, с. 48–61].

В каждом конкретном случае определяются ведущие направления в работе с ребенком. Для одних детей на первый план выступает ликвидация пробелов в знаниях учебного материала; для других – формирование произвольной деятельности, выработка навыка самоконтроля; для третьих необходимы специальные занятия по развитию моторики и т. д. Эти рекомендации учителя начальной школы обсуждают с логопедом, психологом, медицинским работником и родителями, осуществляя постоянное взаимодействие. Составляется комплексный план оказания ребенку медико-психолого-педагогической помощи с указанием этапов и методов работы. Уделяется внимание на предупреждение физических, интеллектуальных и эмоциональных перегрузок, проведение своевременных лечебно-оздоровительных мероприятий.

### **Список литературы**

1. Акименко В.М. Новые педагогические технологии: учебно-метод. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008.
2. Баннов А. Учимся думать вместе: материалы для тренинга учителей. – М.: Интуит. Ру, 2007. – С. 10–12.
3. Безруких М.М. Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса. Педагогический университет. – М.: Первое сентября, 2006. – С. 48–61.

## **Мотивация личностно-профессионального развития педагога**

Раскрывается проблема мотивации педагога к личностно-профессиональному развитию, внешние и внутренние условия профессионального самосовершенствования, управленческие механизмы мотивации профессионального развития

Reveals the problem of motivation of the teacher to personal and professional development, external and internal conditions of professional self-improvement, management mechanisms of motivation professional development

*Ключевые слова:* личностно-профессиональное развитие педагога, мотивация, этапы личностно-профессионального развития, результативность профессиональной деятельности педагога, механизмы мотивации.

*Key words:* personal and professional development of the teacher, motivation, stages of personal and professional development, the effectiveness of the professional activity of a teacher, mechanisms of motivation.

Мотивация к тому или иному действию может быть как внутренней, так и внешней, подталкивающей человека или группу людей к желаемой деятельности. Внутренняя мотивация связана с устойчивым стремлением к той или иной цели, с наличием доминанты, обеспечивающей приоритетность деятельности, направленной на достижение поставленной цели. Внутренняя мотивация, запускающая активность субъекта в конкретном направлении, всегда несколько более значима, чем внешняя, направленная на создание условий в социальной среде, стимулирующих активность ее элементов (трудовых коллективов, семей, людей и т.д.) в желаемом направлении. Внешняя по отношению к человеку мотивация является механизмом управления, коррекции процессов самоуправления, саморегуляции. При синергичном совпадении целей управления и самоуправления эффективность развития, как системы, так и ее элементов, возрастает.

Личностно-профессиональное развитие педагога – это та цель, в которой могут быть заинтересованы: государство, работодатели, родители, сами воспитанники, руководители образовательных учреждений и сам педагог, при условии, если для каждого из них развитие является значимой ценностью. Значимость качества личностно-профессионального развития для государства заключается в корреляции уровня профессионализма педагога и уровня результативности педагогической деятельности, корреляции качества выпускников образо-

вательных учреждений и качества их профессиональной деятельности, корреляции качества профессиональной деятельности отдельных граждан и профессиональных сообществ, корреляции качества профессиональной деятельности граждан и качества развития отрасли, государства в целом, корреляции уровня развития и степени безопасности страны. Значимость личностно-профессионального развития для самого педагога осознается, если он понимает взаимосвязь между качеством своей профессиональной деятельности и уровнем жизни, социальным признанием, качеством самореализации. Возникновение манипулятивных тенденций в структуре целеполагания одной из перечисленных систем, т.е. декларация одних целевых установок и реальное следование другим, создает диссонанс в мотивации личностно-профессионального развития и снижает его качество. Оценивая качество личностно-профессионального развития педагога можно говорить о:

- этапе личностно-профессионального развития;
- результативности профессиональной деятельности;
- авторитете педагога;
- скорости и эффективности процесса личностно-профессионального развития;
- качестве мониторинга личностно-профессионального развития педагога;
- качестве взаимодействия процессов саморазвития и процессов управления личностно-профессиональным развитием педагога.

В качестве мотивации педагога к непрерывному личностно-профессиональному самосовершенствованию могут выступать как внутренние побуждения, так и внешние факторы. К внутренним возможно отнести следующие:

- акмеологическая позиция личности;
- предрасположенность и любовь к педагогической профессии, осознание ее значимости и вытекающее отсюда стремление достичь высокого профессионализма, а со временем - профессиональной зрелости;
- альтруистическая направленность личности, формирующая потребность помогать людям, что находит выход в самореализации посредством педагогической профессии и деятельности;
- стремление не уступать в педагогическом профессионализме коллегам, «быть не хуже других», и превосходить их по своему мастерству, достижениям и авторитету;
- познавательная потребность, выражающаяся в интересе к познанию нового и постоянном самосовершенствовании;
- готовность к самоорганизации.

Наряду с этим в качестве мотивов могут выступать также следующие внешние факторы:

- творческая атмосфера и здоровая состязательность в педагогическом коллективе, непосредственно способствующие формированию или усилению вышеназванных внутренних побуждений;
- материальное и моральное стимулирование, направленное на формирование и усиление тех же внутренних побуждений, но уже посредством удовлетворения других потребностей;
- акмеологическая поддержка педагога, комплементарная этапу личностно-профессионального развития.

Мотивация к личностно-профессиональному развитию может иметь врожденную предрасположенность: А. Адлер главным врожденным мотивом считал стремление к превосходству и совершенству, К. Роджерс – врожденное стремление к самоактуализации, В. Франкл – к поиску смысла жизни, а А. Маслоу – к самоактуализации. П. Я. Гальперин выделяет: деловой мотив, «состязательный» и познавательный интерес, причем первые два вида мотива скорее являются внешними по отношению к личности, а последний внутренним качеством личности. Хотя надо отметить, что не каждая личность откликается на деловую мотивацию (оценка, награда, деньги, похвала и т.д.) и «состязательную» (быть лучше других или не хуже других). Наибольшая продуктивность деятельности, в том числе и познавательной, коррелирует с высокой внутренней мотивацией. Мотивация активности, согласно А.А. Ершову может порождаться внутренними противоречиями личности; социальными потребностями, воспитанными средой, и возникать в процессе взаимодействия человека со средой, где сталкиваются внутренние и внешние мотивы[8].

Выделяется два типа мотивационных установок:

- экстернальный тип, при котором у педагога доминирует внешний локус контроля, причины событий и собственное поведение объясняются внешними факторами;
- интернальный тип, развит внутренний локус контроля, сильнее изменяют свои ожидания и поведение под влиянием успеха или неудач.

Мотивация успеха, а не боязни неудач – предпочтительна для достижения высоких показателей качества образования, как у педагогов, так и у учеников. Формируя отдельные элементы, характерные для мотивации успеха в процессе акмеологической поддержки педагога, можно сместить доминирующие в педагогическом коллективе мотивационные характеристики, изменить вектор личностно-профессионального развития.

А.Н. Леонтьев доказал, что источником формирования и развития мотивационной сферы человека являются изменения в его деятельности, следовательно, формирование нового мотива одновременно есть возникновение новой деятельности, и познавательный интерес не может быть развит вне познавательной деятельности. В структуре акмеологической поддержки педагога необходимо предусмотреть поэтапное вовлечение его в новые профессионально-значимые виды деятельности.



Для молодого педагога – это, прежде всего моделирование индивидуальной программы личностно-профессионального развития, для стабильно работающего – выработка индивидуального стиля и осознание своей уникальной миссии в системе образования, для мастера - инновационная деятельность, для педагога, имеющего инновационные продукты профессиональной деятельности – освоение роли наставника, для педагога, снижающего уровень работоспособности – освоение технологий поддержания темпов личностно-профессионального самосовершенствования. Формирующиеся мотивы упорядочиваются в иерархическую систему, и это есть одно из условий эффективности человеческой деятельности. Отсутствие иерархичности мотивов («хочу все, и сразу») приводит к неэффективному использованию энергетических ресурсов человеком. Чередование доминирующих мотивов, осознание необходимости периодов доминирования профессионально-значимых мотивов, гуманистическая система ценностей - условия, способствующие личностно-профессиональному развитию.

Бихевиористы утверждают, что все новые формы направленной предметной активности живые организмы приобретают в процессе научения, а Артур Шопенгауэр подметил, что удовлетворение одних потребностей, вызывает появление других, что и является одним из механизмов прогресса. Нереализованные потребности могут привести к неврозу (М.Е. Литвак).

Рассмотрим динамику изменения поведения человека при неудовлетворении потребности (В.И. Сыренский). Она проявляется в усилении стремления к обладанию (сосредоточение → волевые усилия → преобладание отрицательных эмоций → парадоксальная реакция → агрессия), а затем наступает стремление к отверганию (избегание → равнодушие → депрессия → потеря интереса к жизни → появление стремления к умиранию, самоуничтожению). Чем пышнее у человека букет неудовлетворенных потребностей, тем выше вероятность включения инстинкта самоуничтожения (З. Фрейд «тонатос», В. Франкл «саморазрушение»), что может проявиться в рискованном поведении, в появлении вредных привычек, в «уходе в болезнь».

Однако когнитивная оценка одних и тех же событий в жизни осуществляется людьми по-разному и степень удовлетворенности жизнью зависит не только от достижений человека, но и от уровня притязаний, от иерархии человеческих ценностей. Реакция человека на удовлетворение потребности: удовлетворение → удовольствие → наслаждение → восторг → парадоксальная реакция → агрессия → избегание → равнодушие → депрессия → разочарование жизнью.

Из сказанного можно сделать вывод о необходимости наличия у педагога, родителя, руководителя «чувства меры», чтобы определить ту степень удовлетворения потребностей растущего человека (в любви, в познании, в самостоятельности и др.), которая будет способствовать

развитию ребенка, стремлению к достижениям, к жизни, формированию чувства радости бытия, веры и надежды. Для педагога «чувство меры» в личностно-профессиональном развитии проявляется в балансировании между ощущением удовлетворенности своей профессиональной деятельностью, связанной с накоплением опыта успеха и поиском инновационных педагогических условий.

Все чаще наркологи указывают на большой процент подростково-наркоманов из семей с гиперопекой, где ребенок был целью и смыслом существования взрослых. М.Е. Литвак утверждает, что «нередко заботливые родственники приносят больше вреда, чем откровенные враги». Страдают как недолюбленные дети, пытаясь всевозможными способами получить, компенсировать недостаток любви и заботы, так и дети, испытывавшие на себе гиперзаботу, лишённые чувства собственной значимости и обречённые на непрерывную благодарность в адрес заботящегося, против чего они и протестуют саморазрушающими моделями поведения. Взрослые также становятся инфантильными, снижают свою активность при чрезмерно плотной профессиональной опеке. По мере перехода от одного этапа личностно-профессионального развития к последующему педагогу необходимо предоставлять все большую степень свободы в профессиональной деятельности, в инновационной деятельности и выборе форм повышения квалификации. Отсутствие профессиональной поддержки педагога и мелочная опека, избыточный контроль одинаково вредны для становления профессиональной зрелости.

Вооружение человека способами преодоления трудностей, а не их избегание повышает мотивацию к активным действиям, и достижениям, повышает жизнеспособность. Обучение алгоритмам успешной профессиональной деятельности в процессе реализации коучинг - технологий не только приводит к процветанию предприятия, но и мотивирует сотрудников к ведению здорового образа жизни, а руководителей к организации корпоративных программ заботы о здоровье коллектива. Развитие любых организмов идет только в процессе преодоления препятствий, кризисов, затруднений. Это относится и к познавательным процессам. П.И. Зинченко, А.А. Смирнов и В.Я. Ляудис выявили основные закономерности запоминания:

- лучше запоминается материал, который продумывается самим человеком или служит продуктом его деятельности, чем информация, предоставляемая в готовом виде;
- запоминается то, что выступает в качестве препятствия, затруднения в деятельности;
- запоминается то, что является объектом целенаправленных действий, а не уже достаточно автоматизированных;

Педагог, повторяющий из года в год одну и ту же информацию, использующий одну и ту же программу и не испытывающей трудностей в профессиональном общении незаметно для себя начинает скатываться на

катаболический тренд личностно-профессионального развития. Как непреодолимые трудности, так и их отсутствие тормозят развитие. А.А. Ухтомский предложил учение о доминанте, как о временно господствующем рефлексе, сосредоточении на цели. Развитие личности можно рассматривать как развитие его доминант, как процесс чередования периодов успеха и трудностей.

Активность человека самоорганизуется и мобилизуется доминантной целью, определяется системой ценностей, создает условия для соактивности с другими людьми. Активность как всеобщее свойство живого может иметь разную силу и направленность, в том числе и на профессиональную деятельность. Выделяют активность адаптивную и неадаптивную. Адаптивная активность направлена на приспособление к внешней среде. Неадаптивную активность связывают со способностью субъекта «выходить за пределы тех ситуационных моментов, которые необходимы для достижения какой-либо цели». Становление профессиональной зрелости педагога часто связано с преодолением, непониманием, сопротивлением, поэтому для специалиста, занимающегося личностно-профессиональным развитием, важно проявлять как адаптивную, так и неадаптивную активность, обеспечивающую опережающее развитие, мотивировать педагога к прогностической деятельности в области преподаваемого предмета и в области педагогики. Ускорение темпов инновационных процессов во всех сферах жизни необходимо осознать каждому педагогу и стремиться меняться также быстро как окружающая среда в совокупности с моделированием будущего, в том числе и в профессиональной сфере: новых педагогических систем, новых моделей выпускников и педагогических технологий.

Закон нормального распределения признаков наталкивает на вывод о том, что часть людей при любых социальных условиях будут проявлять надситуативную активность и инициативу в профессиональной сфере, часть людей будут всегда стремиться избегать трудовой активности, а остальные люди будут действовать в зависимости от ситуации. Значимость внутренних условий, личностных характеристик, безусловно, выше, чем внешних условий, однако последние способны увеличить численность носителей желаемых качеств личности профессионала.

Становлению профессиональной зрелости педагога способствуют: акмеологическая позиция, устойчивая мотивация достижений, надситуативная адаптационная и опережающая активность, опыт успешной профессиональной деятельности, высокая работоспособность, ответственность, стремление сделать свои достижения нормой для других работников, сила воли и способность к релаксации, устойчивое стремление к профессиональной самореализации и самосовершенствованию.

Сформировать профессионально зрелый педагогический коллектив возможно двумя путями: подобрать педагогов с уже заданным уровнем внутренней мотивации или воспользоваться ее формированием с по-

мощью внешних механизмов стимулирования. Идея стимулирования основывается на том, что любые действия педагога должны иметь для него определенные последствия, в зависимости от того, как он выполняет полученную работу. Положительные последствия увеличивают вероятность продолжения желательной линии поведения, отрицательные – уменьшают. Отсутствие последствий обычно ведет к медленному затуханию активности. При этом необходимо учитывать, что на одинаковые стимулы разные люди реагируют по-разному и с различной степенью интенсивности. Одним из самых распространенных механизмов стимулирования является материальное, роль которого в условиях рынка особенно значительна. Здесь важно правильно оценивать ситуацию, в рамках которой материальное стимулирование реализуется, стараться не преувеличивать его возможности, учитывая, что для человека характерна очень сложная система потребностей, интересов, приоритетов и целей. Однако очень часто экономические стимулы на практике сильно корректируются привычками и подсознательными механизмами, например, внутренним неприятием риска. Поэтому экономическое стимулирование и не дает такого эффекта, который, казалось бы, от него можно было ожидать. Не утратили для мотивации личностно-профессионального развития педагогов свое значение такие стимулы как грамоты, доска Почета, похвала, присвоение звания «старший педагог», «педагог-акмеолог», портфолио и карта достижений за учебный год. Удобство использования карты достижений для руководителя по сравнению с портфолио заключается в быстроте оценки количества достижений и их структуры. Сводная карта достижений педагогического коллектива позволяет оперативно выявить как западающие для коллектива в целом позиции, так и педагогов-лидеров, так и педагогов-отстающих.

Неэкономические стимулы принято делить на организационные и моральные, хотя чаще всего применяются комплексные. Условия, стимулирующие к личностно-профессиональному развитию педагога можно условно разделить на организационно-управленческие, научно-методические, содержательно-процессуальные и психолого-коммуникативные. Организационно-управленческие:

- акмеологическая поддержка специалистов на всех этапах профессионального пути;
- обеспечение возможностей для приобретения опыта успеха в профессиональной деятельности каждому работнику;
- объективный мониторинг качества профессиональной деятельности;
- проведение ярмарки педагогических достижений;
- реализация и разработка системной программы заботы о здоровье педагогов.

Научно-методические:

- наличие модели профессиональной зрелости, как образа идеала, на достижение которого должны быть направлены как собственные усилия работника, так и системы непрерывного профессионального образования;

- обновление содержания профессионального образования в соответствии с темпами изменений окружающей среды;

- научно-методическое обеспечение инноваций в образовании от идеи до технологий.

Содержательно-процессуальные:

- использование акмеологических технологий управления и образования, направленных на максимальную реализацию творческого потенциала человека в профессиональной деятельности, на пошаговое сотворческое усвоение алгоритмов успешной профессиональной деятельности, включая все ее компоненты (потребность-мотив-цель-содержание-операции-отношения-результат-рефлексия);

- заполнение портфолио, либо акмеограмм для педагогов и руководителей;

- обеспечение новизны информации, форм и методов повышения квалификации;

- прикладное и методологическое содержание курсов повышения квалификации;

- сочетание количественной и качественной оценки профессиональной деятельности;

- изучение динамики показателей качества педагогической деятельности;

- четкое целеполагание на всех этапах личностно-профессионального развития;

- активные методы повышения квалификации, обеспечивающие максимальную активность педагога в личностно-профессиональном развитии;

- включение в повышение квалификации схем ориентировочной основы профессиональной деятельности, алгоритмов решения педагогических задач, системной оценки качества образования;

- привлечение педагогов к участию в межпредметных конференциях и семинарах;

- задания в процессе повышения педагогов на все мыслительные операции: анализ, синтез, дедукция, индукция, классификация, сравнение, матричное описание явлений, прогнозирование, моделирование, проектирование;

- рефлексия управленческой и педагогической деятельности.

Психолого-коммуникативные:

- развивающая беседа руководителя с каждым педагогом с целью выстраивания индивидуальной программы личностно-

профессионального развития, вариативных моделей акмеологической поддержки;

- вовлечение в новый вид профессиональной деятельности постепенно, начиная с минимальных энергетических затрат;
- предоставление возможности каждому принять на себя ответственность за профессиональную деятельность группы педагогов;
- использование метода ориентирующих ситуаций;
- предоставление возможности каждому возглавить либо методическое объединение, либо творческую группу педагогов;
- мотивация заинтересованности каждого работника в развитии и процветании образовательного учреждения через делегирование ответственности за реализацию подпроектов развития ОУ;
- осознание взаимозависимости достижения коллективного и индивидуального «акме»;
- обеспечение причастности каждого к успехам образовательного учреждения;
- соотношение похвалы и критики: «7 раз похвали, 1 раз поругай»;
- поддержание творческой обстановки, сочетание конкуренции и кооперации, обеспечение условий для личностного роста и развития каждого;
- разновозрастное профессиональное взаимодействие: сотрудничество «педагог-наставник - молодой педагог»,
- авансирование успеха неуверенным в себе педагогам, оказание им скрытой помощи и обеспечение успеха хотя бы в одном виде профессиональной деятельности;
- эмоционально окрашенное административное и педагогическое взаимодействие, коэволюция администрации и педагогов.

Перечисленные стимулы личностно-профессионального развития могут быть направлены как на весь педагогический коллектив, так и на отдельного педагога [1]. Учет индивидуальных особенностей педагога требует корректировки в процессе их реализации, так педагог с высоким уровнем мотивации достижений скорее откликнется на призыв «быть лучше всех», а педагог с низким уровнем мотивации лучше поймет требование «быть как все». Использование эффективных стимулов мотивации личностно-профессионального развития педагога даёт двойной результат: запускает процессы самосовершенствования педагога и помогает ему освоить приемы мотивации, познавательной деятельности своих учеников или воспитанников. Ощувив на себе действенность того или иного приёма мотивации педагог более осознанно будет его применять в своей профессиональной деятельности.

## Список литературы

1. Акмеология профессиональной деятельности педагога: сб. науч. тр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2005. – 172 с.
2. Бордовский Г.А. Развитие педагогического образования как необходимое условие модернизации общего образования // Материалы Всерос. совещания руководителей региональных учреждений дополнительного педагогического образования и ректоров педагогических университетов России / Информационный бюллетень №2 (30). – СПб, Изд-во РГПУ им. А.И Герцена, 2006. – С. 15–19.
3. Буякас Т.М. О феномене наслаждения процессом деятельности и условиях его возникновения (по работам М. Чиксентмихайя) // Вестн. МГУ. – Сер.14. Психология. – 1995. – № 2.
4. Вульфов, Б.З. Педагогика рефлексии: взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б.З. Вульфов, В.Н. Харьков – М.: Просвещение, 1995. – 45 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., Педагогика, 1996. – 221 с.
6. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях//Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 29–38.
7. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. Изд.2-е, доп. – М.: ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ». Изд-во ЭКМОС.2000. – 384 с.
8. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала. – М., 2005.

**Диахронический подход к идее проектной деятельности в образовании**

В статье рассматривается развитие идеи проектной деятельности в образовании в историческом аспекте. На различных этапах проектная деятельность служила средством закрепления теоретических знаний, конструктивной деятельностью, методом решения проблем, средством реализации развивающего и личностно-ориентированного образования.

The article deals with the development of the idea of project work in education in the historical aspect. At different stages the project work has been considered to be the way of fixing theoretical knowledge, constructive work, the method of solving problems and the way of the realization of developing education and person-oriented education.

*Ключевые слова:* проектная деятельность, диахронический подход, профессиональное образование, прогрессивизм, проект, цель, проблема.

*Key words:* project work, the diachronic approach, vocational education, progressivism, a project, a goal, a problem.

Современная социальная ситуация ориентирует образование на воспитание самостоятельной, творческой личности, способной действовать в нестандартных условиях. Поиск новых подходов к организации обучения возвращает педагогическую теорию и практику к проблеме проектной деятельности. Однако до сих пор нет единого понимания ее сущности. Одни ученые характеризуют проект как интегративное средство обучения и воспитания (Н. Ю. Пахомова), другие – как методический прием (Х. Пютт), третьи – как дидактическую концепцию (Х. Штубенраух). Любое явление педагогической действительности следует рассматривать как в синхроническом, так и в диахроническом аспекте. А. А. Реформатский, рассматривая данные подходы в лингвистике, дает следующее определение данным терминам: «Синхрония представляет собой ось одновременности, касающуюся отношений между сосуществующими вещами, откуда исключено всякое вмешательство времени, а диахрония – ось последовательности, на которой никогда нельзя увидеть больше одной вещи зараз, а по которой располагаются все явления оси со всеми ее изменениями» [3, с. 45–46]. Для понимания сущности проектной деятельности возникает необходимость обратиться к ее истории.



Многие современные исследователи считают, что идеи проектной деятельности в образовании зародились в Америке в начале XX в. с появлением работы Уильяма Килпатрика «Метод проектов». Однако немецкий педагог Михаэль Кнолль отрицает данное положение, считая, что проектная деятельность возникла в недрах профессионального образования в конце XVI в. в Италии [9, р. 59–60]. Он дает следующую периодизацию развития идеи проектной деятельности в образовании:

1. 1590–1765 гг.: начало использования проектной деятельности в архитектурных школах в Европе.

2. 1765–1880 гг.: понимание проекта как регулярного метода обучения и его трансплантация в Америку.

3. 1880–1915 гг.: работа над проектами в трудовом обучении и в общеобразовательных государственных школах.

4. 1915–1965 гг.: пересмотр метода проектов и его трансплантация из Америки обратно в Европу.

5. 1965 – до сегодняшних дней: повторное открытие идеи проекта и третья волна ее распространения в мире.

Первый период развития идеи проектной деятельности связан с основанием Академии де Сан Лука в Риме в 1577 г. под патронатом Папы Грегора XIII. Назрела необходимость подвести под искусство строительства научную основу и сделать таким образом архитектуру профессиональной. Однако слабая материальная база (недостаток аудиторий, фондов) и недостаточная разработанность учебных планов явились причиной того, что обучение велось только по выходным дням и праздникам. Поэтому в практику обучения были введены так называемые конкурсы. Преподаватели давали студентам сложные задания, такие как проектирование церквей, памятников, дворцов. Эти задания знакомили студентов с требованиями профессии и в то же время позволяли им применить в свободной и творческой форме правила и принципы композиции и конструирования, приобретенные ими на лекциях и в мастерских. Первый конкурс прошел в Академии в 1596 г., но только в 1702 г. подобные конкурсы стали постоянно включаться в годовые учебные планы. Будучи чисто гипотетическими заданиями, работы в этих конкурсах назывались «*progetti*», т. е. «работами в воображении», так как подразумевалось, что они не будут реализованы. Именно в Академии де Сан Лука в Риме термин «проект» впервые появился в контексте образования. Но это не означает, что выполнение проектов считали центральным методом обучения, так как конкурсы, организованные Академией де Сан Лука, не рассматривались в качестве интегральной части обучения.

По образцу итальянской модели в Париже в 1671 г. была основана Королевская Академия архитектуры. В дополнение к ежегодному конкурсу на «Приз Рима» был учрежден ежемесячный «Приз Конкурса». С введением последнего обучение стало основываться на проектах. Сту-

денты должны были выполнить несколько ежемесячных «проектов» для получения медали и признания, которые были необходимы для продвижения к классу мастера и приобретения титула академического архитектора. С учреждением «Приза Конкурса» в 1763 г. завершился первый этап развития идеи проекта с признанием его научным методом и методом обучения.

Второй период в развитии проектной деятельности в обучении связан с ее использованием в европейских и американских технических университетах. Были открыты Центр искусств и производства в Париже (1829), Герцогская Политехническая школа в Карлсруэ (1833), Швейцарский Федеральный Технологический институт в Цюрихе и Массачусетский Институт технологии в Бостоне (1864), которые готовили инженеров. Соответственно, в данных учебных заведениях стали широко использовать метод проектов. Таким образом, произошла его трансплантация из Европы в Америку и из архитектуры в технику. Штильман Х. Робинсон, профессор механической инженерии Иллинойского Промышленного Университета в Урбана, считал, что теория и практика должны идти вместе, т.е. он требовал, чтобы студенты выполняли «завершенный акт произведения», который включал не только рисование студентами проекта на чертежной доске, но и действительное конструирование продукта в мастерских. В своем докладе к совету попечителей Робинсон писал: «На практике обучение состоит главным образом в выполнении проектов, в которых от студента требуется, чтобы он конструировал машины, их части по своему собственному проекту и по своим собственным рабочим чертежам» [10, р. 29]. Робинсон хотел добиться двух целей: дать возможность студентам стать «практическими» инженерами и «демократичными» гражданами, т. е. гражданами, которые верят в равенство людей и величие труда.

Концепция Робинсона, однако, имела один явный недостаток. Она ограничивала время, которое оставалось студентам на учебу и проведение исследования. Поэтому инженеры искали альтернативный подход, который возник в 1876 г. благодаря российской экспозиции на выставке в Филадельфии. Эта экспозиция оказала сильное влияние на взгляды Джона Д. Ранкла, президента Массачусетского института технологии, и Кальвина М. Вудварда, декана Политехнического института О'Фаллон Вашингтонского университета. Ранкл и Вудвард предложили обучать ремеслу не только в колледже, но и в средней школе и использовать российскую систему в качестве средства обучения.

Что же представляла собой эта система? Виктор Делла Бос, директор Имперской Технической школы в Москве, разработал серию упражнений с деревом и металлом. Образцы этих упражнений и составляли часть экспозиции в Филадельфии. У каждого студента в отдельных учебных мастерских был набор инструментов, и он конструировал модели по своим чертежам в порядке нарастающей сложности [4, р. 46]. В

1879 г. Вудвард реализовал свое предложение на практике созданием первой школы труда в Сент-Луисе.

В соответствии с российской системой студенты знакомились с искусством ремесла в два этапа. На первом этапе через серию основных упражнений они усваивали азы работы с инструментами и техникой. На втором этапе по завершении каждого учебного раздела или учебного года им выделялось время на самостоятельную разработку и выполнение «проектов» [12]. Вудвард считал проектами «синтетические упражнения». Технические приемы, усвоенные ранее отдельно, т.е. конструирование токарных станков, паровых двигателей или электрического аппарата, затем использовались при создании проектов.

Таким образом, планировалось обучение, которое развивалось систематически от элементарных принципов до практических приложений, или в терминах Вудварда, от инструктирования до конструирования. В конце третьего года курс трудового обучения завершался «выпускным проектом». Перед получением диплома школы каждый учащийся должен был выполнить проект, который отвечал требованиям факультета Политехнической школы. Проект состоял из действительного конструирования машины. Законченная машина должна была сопровождаться полным набором чертежей, по которым она была изготовлена, и литейной формой для отливок. И чертежи, и литейные формы должны были быть работой учащегося [5, р. 100].

Благодаря неустанным усилиям Вудварда подход к обучению с помощью ручного труда быстро приобрел доверие и поддержку по всей стране. Через десятилетие после основания школы труда тысячи мужчин и женщин в американских средних школах участвовали в обучении столярному искусству и производству металлических изделий, кулинарии и шитью. Трудовое обучение стало таким популярным, что оно было внедрено в начальную школу в 90-х гг. XIX в.

Однако росло реформистское движение, которое критиковало использование сочетания труда и учебы в качестве начального импульса к трудовому обучению. Главным представителем этого движения и философии прогрессивизма в американском образовании был Джон Дьюи. Прогрессивизм делал акцент на педоцентризме, мышлении человека в качестве ядра образования, социализации и демократизации, методе решения проблем, на индивидуальных различиях и на самодисциплине [8, р. 96]. Наиболее четкое выражение идеи Джона Дьюи как представителя прогрессивизма нашли в деятельности его горячего последователя Уильяма Килпатрика, профессора Педагогического колледжа. В 1918 г. он пишет работу «Метод проектов», в которой рассматривает систему целевых актов педагогического процесса. Основная идея этого педагога заключалась в необходимости активной деятельности учащихся в социальном окружении. Он основывает свое понятие проекта на «теории

жизненного опыта» Дьюи. Дети должны приобретать опыт и знания, решая практические проблемы в жизненных ситуациях.

В своей статье «Опасности и трудности метода проектов и как их преодолеть» Килпатрик характеризует проект следующим образом: «Термин *проект* относится к любой единице целенаправленного опыта, к любому примеру целенаправленной деятельности, где доминирующая цель, как внутреннее побуждение, устанавливает цель действия, руководит его ходом, предоставляет стимул, его внутреннюю мотивацию. Проект, таким образом, может относиться к любому виду жизненного опыта, получение которого фактически побуждается доминирующей целью» [11, р. 288–289]. Килпатрик выделяет 4 типа проектов.

К первому типу он относит те случаи, в которых доминирующей целью является создание чего-либо, воплощение идеи в материальную форму. Материал, из которого делают вещь, может быть разнообразным: от глины, дерева, ткани до слов и мыслей, письма, речи, поэмы, симфонии или молитвы. Продукт может быть незначительным, временным (изделие из песка на морском берегу, изготовленное ребенком) или великим и вечным (империя Александра или законы Ньютона).

Второй тип проекта можно определить как проект, который направлен на получение удовольствия от созерцания, что и является целью. К такого рода проектам Килпатрик относит случаи, когда мальчик видит фейерверки и поражается этим, когда его мать восхищается закатом или красотой Моны Лизы. Несмотря на то, что по сравнению с первым типом данные проекты предполагают пассивность, этот тип переживания является проектом.

Третий тип проекта – это проект, в котором доминирующей целью является решение проблемы. Килпатрик предупреждает о том, что трудно отделить проблему от проекта. Критерием является наличие или отсутствие цели. Если человек не видит цели в решении проблемы, это не является проектом.

Четвертый тип проекта представляет задания, целью которых является приобретение некоторого уровня знаний или умений. Доминирующая цель, которой является учеба, и является сущностью проектов четвертого типа [11, р. 283–288].

Таким образом, все четыре типа проектов различаются по характеру деятельности субъекта. В одном случае это создание чего-либо, в другом – получение удовольствия от созерцания, в третьем – решение проблемы, в четвертом – получение знаний, умений и навыков. Таким образом, основным критерием отнесения любой деятельности к проекту является, по Килпатрику, наличие цели.

Килпатрик выделял четыре этапа в решении проекта: целеполагание; планирование; исполнение; оценка результатов.

Итак, ценным в позиции Килпатрика являлось то, что он считал любой проект целенаправленным актом. Кроме того, он делал акцент на

самостоятельности учащегося, и предлагаемая им последовательность этапов проектной деятельности является актуальной до сего времени.

Предложенный Килпатриком метод проектов приобрел широкое распространение. Во второй половине 20-х гг. XX в. Педагогический колледж, где он преподавал, был флагманом новой педагогики. По методу проектов обучались до 35 тыс. школьников в каждом штате, он вызывал большой интерес и подражание во многих странах мира.

Несмотря на популярность данного метода, он стал подвергаться критике. Возникли существенные разногласия между Килпатриком и Дьюи, который считал, что нельзя приносить в жертву новшествам принципиальные основы обучения. Он выступал за сохранение предметной системы в условиях комплексного обучения. Он полагал, что получение детьми систематических знаний возможно только под руководством подготовленных учителей. Дьюи также считал, что многие проекты банальны и не имеют образовательной ценности. Он полагал, что ученики неспособны сами планировать ни проекты, ни задания к ним. Им нужна помощь учителя, которая гарантировала бы процесс обучения. Для Дьюи проект – это общая инициатива как учителя, так и ученика. Учитель является руководителем групповых видов деятельности учеников [7, р. 59]. Он понимал образование как непрерывный процесс реконструкции опыта, который всегда обеспечивает движение вперед.

Критика Дьюи и других педагогов оказала понижающий эффект на популярность метода проектов. В начале 30-х гг. XX в. термин «проект» все меньше и меньше стал употребляться в широком контексте.

Обсуждая ситуацию, связанную с введением метода проектов в Советском Союзе, некоторые зарубежные ученые склоняются к тому, что с 1917 года были сделаны усилия в развитии идей прогрессивизма в качестве альтернативы буржуазным и капиталистическим методам обучения через лекции и книги. Кнолль считает, что в начале 20-х гг. XX в. метод проектов вводился и продвигался российскими педагогами, главным образом женой и соратником В.И. Ленина Надеждой Константиновной Крупской. Несколько позже (около 1930 года) он приобрел важное значение, когда В. Н. Шульгин, директор Института педагогических исследований в Москве, заявил свою концепцию «угасания школы» и объявил, что метод проектов является единственным истинно марксистским и демократическим методом обучения [6, р. 123].

Согласно Шульгину, проект является идеальным подходом к сочетанию теоретических представлений с революционной практикой, к ускорению перехода от капитализма к коммунизму. В противоположность буржуазному школьному образованию, обучение в пролетарском государстве выходит за пределы абстрактного предметного содержания. Оно состоит из целой последовательности проектов, где ученики благодаря продуктивной деятельности приобретают знания, с помощью которых они смогут ускорить политическое и экономическое развитие Совет-

ского Союза. Школьники ходили на заводы и поддерживали рабочих в их борьбе за выполнение плана производства и финансового плана. Их задание состояло в том, чтобы писать сообщения о героях труда, участвовать в демонстрациях против тех, кто отказывается работать, и выставлять полуфабрикаты и продукты собственного производства.

Предложения Шульгина вначале обсуждались на специально созываемых всеобщих конференциях по проектной деятельности, и затем они были оформлены в виде всеобъемлющих национальных проектных учебных планов [6, р. 137]. Однако как только новые учебные планы были одобрены, вмешался Центральный комитет Коммунистической партии Советского Союза. В резолюции от 5 сентября 1931 г. высший законодательный орган в стране осудил необдуманное увлечение методом проектов, объявляя, что проект не подходит для обучения знаниям и умениям, необходимым для повышения промышленного производства и усиления коммунистического сознания. Это решение правительства резко остановило дискуссию о методе проектов. Как и все образование прогрессивизма в целом, так и метод проектов больше не стоял на повестке дня в дискуссиях по поводу педагогической теории в Советском Союзе. Таким образом, произошел отказ от метода проектов в обучении как в СССР, так и в Европе и Америке.

В конце 60-х гг. XX в. ситуация радикально изменилась. Студенты в Европе протестовали против империализма, капитализма и авторитаризма. К идее проектов вернулись как к альтернативе традиционной лекции и семинарам. Их рассматривали как форму обучения через исследование, и их продвигали за их практическую значимость, межпредметность и социальный подход. С методом проектов Дьюи и Килпатрика многие новые реформаторы полагали, что нашли механизм демократического преобразования школы и общества. Однако их присвоение американских моделей было только фрагментарным. Из формулы Дьюи «образование для демократии» и лозунга Килпатрика «искренняя целенаправленная деятельность» они сделали заключение, что все действия можно классифицировать как проекты до тех пор, пока они удовлетворяют критериям самостоятельности и отвечают потребностям учащихся.

Когда возникли факты, ассоциированные с передачей системных знаний и умений через самостоятельную проектную деятельность, новые реформаторы разработали новый дифференцированный подход. В обычные школьные дни шла работа по учебному плану, но в специальные дни (например, перед государственными праздниками и каникулами) использовалась проектная деятельность. Отводились специальные проектные дни и проектные недели, в течение которых приостанавливалось традиционное обучение. Что бы дети ни предлагали от производства сидра до инсценировки мирных демонстраций, все квалифицировалось как проект. Эта проектная эйфория скоро испарилась. С 80-х гг. XX в. основная несоразмерность между стандартным курсом обучения и

методом проектов была решена. Существенные усилия были направлены на то, чтобы сочетать проектную деятельность с традиционными методами обучения. Данной проблеме посвящены работы М. П. Горчаковой-Сибирской, Е. С. Заир-Бек, Г. Д. Кирилловой, И. А. Колесниковой, С. В. Кривых, О. Н. Крыловой, Н. В. Матяш, Н. Ю. Пахомовой, Е. С. Полат, Н. Н. Суртаевой.

Г. Д. Кириллова считает, что проектная деятельность осуществляется как при традиционном обучении, так и в условиях развивающего обучения. Однако при традиционном обучении источником, ориентировочной основой действий (ООД) является правило, которое дает преподаватель. В условиях развивающего обучения источником ООД является системное обобщенное знание, выведенное самими студентами. Таким образом, развивающее обучение способствует развитию самостоятельности студента [1, с. 35]. Обучение проектной деятельности дает возможность самостоятельного определения проблемы на основе содержания для составления студентами ООД. Кроме того, при осуществлении проектной деятельности нет заданности способа решения проблем, поэтому студенты обладают большей самостоятельностью. Н. Ю. Пахомова, рассматривая учебный проект с точки зрения учащегося, считает, что это возможность делать что-либо интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей [2, с. 17]. Таким образом, автор указывает на личностно-ориентированный характер проектной деятельности.

Современные исследования позволяют нам определить проектную деятельность как деятельность по решению проблем, выдвинутых самими обучаемыми, результатом которой является продукт, который они самостоятельно представляют и оценивают. Дальнейшее развитие идеи проектной деятельности, предположительно, пойдет по пути обучения ей в стенах колледжей и вузов.

Таким образом, диахронический подход к идее проектной деятельности в образовании позволяет нам прийти к следующим выводам:

1. Идея проекта в образовании возникла в архитектурных учебных заведениях Европы с 1590 по 1765 гг. с целью превратить архитектуру в профессию. Несмотря на то, что проекты вначале рассматривались как «работы в воображении» и не считались интегральной частью обучения, к середине XVIII в. произошло его признание в качестве научного метода и метода обучения. В терминах современной дидактики можно сказать,

что их рассматривали как способ закрепления на практике приобретенных профессиональных знаний.

2. К концу XVIII в. проекты стали использоваться не только в архитектурных учебных заведениях, но и в возникающих в Европе и Америке институтах, выпускающих инженеров. Произошла трансплантация проектной идеи из Европы в Америку и из архитектуры в технику. Проект рассматривался как «завершенный акт», который включал не только изготовление студентами чертежа проекта, но и действительное конструирование продукта в мастерских. Он включал не только закрепление знаний, но и создание реального продукта.

3. Российская система обучения инженеров, предполагавшая выполнение студентами серии упражнений, включавших конструирование моделей по собственным чертежам по нарастающей сложности, оказала существенное влияние на осмысление проекта в Америке. Проектами стали считаться «синтетические упражнения», т.е. усвоение вначале технических приемов сочеталось с их использованием в дальнейшем на практике (конструированием). Планировалось обучение от инструктирования до конструирования.

4. Прогрессивизм в образовании предполагал проектную деятельность как средство решения проблем общества. Метод проектов как способ реализации идей прогрессивизма был предложен У. Килпатриком, который считал проектом любой вид жизненного опыта, получение которого побуждается доминирующей целью. Ведущую роль в выборе проблемы и в создании проекта он отводил учащемуся. Однако Дьюи возражал против односторонней ориентации на ученика, считая проект общей инициативой учителя и ученика. Учитель является руководителем групповых видов деятельности учеников.

5. Идеи прогрессивизма были приняты советскими педагогами в 20-х гг. XX в. Они воспринимали проект как идеальный подход к сочетанию теоретических представлений с революционной практикой, к ускорению перехода от капитализма к коммунизму. Обучение, по их мнению, состоит из целой последовательности проектов, где ученики благодаря продуктивной деятельности приобретают знания, с помощью которых они смогут ускорить политическое и экономическое развитие Советского Союза. Однако в 30-х гг. XX в. произошел отказ от идеи проекта из-за ее неспособности формировать системные глубокие знания у учащихся. И в Америке, и в СССР был осуществлен возврат к традиционной концепции обучения.

6. Отказ от идеи проекта произошел не только в Советском Союзе, но и в Европе и Америке. Возврат к ней в 60-е гг. XX в. сопровождался пониманием педагогами проекта как деятельности, отвечающей требованиям самостоятельности и потребностям учащихся. Однако они отделяли проектную деятельность от передачи системных знаний, что реализовалось на практике в виде отдельных проектных дней в учебном



плане. Не произошло соединения проектной деятельности с традиционными методами обучения. Эта задача была решена только в 80-е г. благодаря переосмыслению самой идеи, результатом которого явилось определение проектной деятельности как деятельности по решению проблемы, выдвинутой самими учащимися, результатом которой является тот или иной продукт, который мы называем проектом, и она обязательно должна заканчиваться рефлексией. Таким образом, идея проектной деятельности в образовании прошла тернистый путь от понимания ее в качестве средства закрепления сформированных знаний, представления ее как конструктивной деятельности и средства решения социальных проблем до принятия ее как эффективного средства развивающего и личностно-ориентированного обучения.

### Список литературы

1. Кириллова Г. Д. Инновации современной дидактики: постановка вопроса / Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина: науч. журнал. – № 2. Педагогика. – СПб., 2008.
2. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М.: АРКТИ, 2005.
3. Реформатский А.А. Введение в языковедение / под ред. В. А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 536 с.
4. Barlow M. L. The Vocational age emerges, 1876–1926 // American Vocational Education. Volume 51, Number 5, 1976.
5. Ham C. H. Manual training: The solution of social and industrial problems. New York: Harper, 1886.
6. Holmes L. E. The Kremlin and the schoolhouse: Reforming education in Soviet Russia, 1917-1931. Bloomington: Indiana University Press, 1991.
7. John Dewey. Experience and Education // The later works of J. Dewey. Vol. 13. Carbondale, 1938.
8. Joseph F. Callahan, Leonard H. Clark. Foundations of Education. – New York: Macmillan Co., 1983.
9. Michael Knoll. The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development // Journal of Industrial Teacher Education. Volume 34, Number 3, 1997
10. Sixth Annual Report of the Board of Trustees of the Illinois Industrial University for 1872-3 with Minutes of Meetings of Executive Committee, Lectures, etc. Springfield: State Journal Printing Office, 1874.
11. William H. Kilpatrick. Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms. – Teachers College Record Volume 22, Number 4, 1921
12. Woodward, C.M. The manual training school, comprising a full statement of its aims, methods and results. Boston: Heath, 1887.

### К вопросу модернизации общего образования

В статье автором описывается психолого-педагогическая модель креативно-развивающей образовательной среды (КРОС). Обеспечивающей развитие креативности обучающихся с помощью использования широкого спектра педагогических технологий на примере Кронштадтского морского кадетского корпуса.

In article the author describes psychology and pedagogical model of the creative developing educational environment (CDEE). The creativity of the pedagogical technologies which are trained by means of use of a wide range providing development on the example of the Kronstadt sea military school.

*Ключевые слова:* образование, образовательная среда, модель, педагогические технологии.

*Key words:* education, educational environment, model, pedagogical technologies.

В настоящее время сеть общеобразовательных учреждений Российской Федерации представлена большим разнообразием, среди которых особое место занимают кадетские корпуса, Нахимовское и Суворовские военные училища.

Введение новых образовательных стандартов общего образования в образовательную практику учреждений потребовало создания условий для повышения самостоятельности школ, кадетских корпусов, нахимовского и суворовских училищ.

Основное требование к общему образованию – это его гуманистическая направленность на развитие индивидуальности, социальной и профессиональной культуры обучающегося.

Обеспечение сферы образования современными подходами в области теории и практики, инновационными образовательными технологиями будут способствовать реализации новой государственной образовательной политики, направленной на создание оптимально благоприятных условий для саморазвития обучающегося.

В интересах решения данной проблемы автором предлагается психолого-педагогическая модель креативно-развивающей образовательной среды (КРОС). Данная среда обеспечивает развитие креативности обучающихся на основе использования широкого спектра педагогиче-

ских технологий (на примере Кронштадтского морского кадетского корпуса (КМКК)).

Образовательная среда – среда, в которой осуществляются процессы обучения и воспитания человека.

Образовательная среда КМКК – социальное и пространственно-предметное окружение конкретного учреждения образования, организующее систему внешнего воздействия различных модальностей на обучаемого с целью его личностного и профессионального развития, субъективно переживаемого им как состояние различной степени удовлетворенности от происходящего.

Образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов.

КРОС КМКК – индивидуализированная самоорганизующаяся психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, развития творческих способностей обучающихся, их самореализации и личностного роста, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение КМКК.

Главная цель КРОС КМКК – создание условий, максимально благоприятных для подготовки всесторонне образованных, развитых и патриотически настроенных граждан, ориентированных на государственную службу на военном и гражданском поприще.

Требования, предъявляемые к КРОС КМКК:

1. Личностная ориентированность (направленность на личность как цель и высшую ценность образования, признание уникальности и неповторимости каждой личности).

2. Целостность (несводимость интегральных свойств КРОС к сумме свойств всех ее составляющих, появление нового качества).

3. Открытость КРОС для изменений.

4. Взаимосвязь и взаимообусловленность компонентов КРОС.

5. Синергетический характер развития (способность к самоорганизации).

6. Вариативность по отношению к индивидуальным особенностям и потребностям обучающихся.

Центральной частью КРОС является образ обучающегося в динамике его развития. Поэтому в качестве критериев функционирования КРОС должны использоваться качества личности обучающегося, формируемые в ходе саморазвития в данной среде. Данные качества ус-

ловно подразделяются на три группы: когнитивные; креативные; организационно-деятельностные (операциональные).

К когнитивным качествам относятся не столько частные способности, сколько такие интегральные целостные образования, как:

- активность (как результат и главная цель образования);
- индивидуальный стиль познавательной деятельности;
- умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений;
- обозначать свое понимание или непонимание вопроса;
- наличие развитого (в соответствии с возрастом) критического мышления, эстетического вкуса, художественной интуиции.

Креативные качества включают в себя: ассертивность, вдохновенность, гибкость, изобретательность, инициативность, интуицию, метафоричность, нестандартность, оригинальность, проблемность, прогностичность, продуктивность, созидательность, раскованность, самобытность, смекалку, теоретичность.

Организационно-деятельностные качества (опреациональные): умение поставить цель и самоорганизоваться для ее достижения; развитое рефлексивное мышление; стремление к гармонии; навыки самоанализа; навыки самооценки; навыки самовоспитания; умение использовать преимущества своего индивидуального стиля познавательной деятельности; степень и характер мотивации.

Для оценки критериев эффективности КРОС целесообразно выделить интегральный критерий эффективности – уровень личной ориентированности КРОС, степень обеспечения условий для саморазвития и самореализации обучающегося.

В рамках КРОС КМКК создаются креативно-развивающие образовательные маршруты (КРОМ) воспитанников КМКК с учетом возрастных, интеллектуальных, физических и других особенностей (рис. 1).

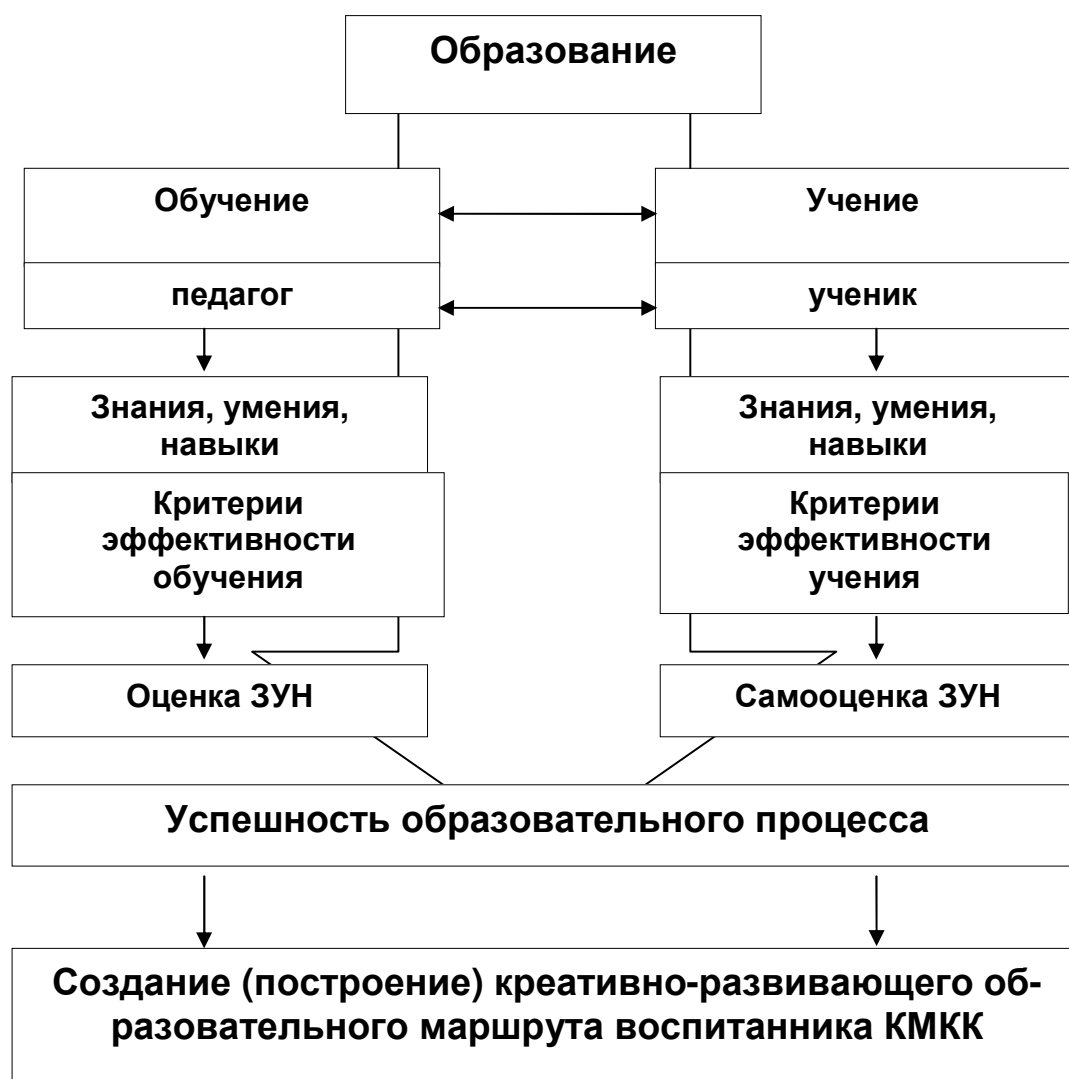


Рис. 1. Обоснование креативно-развивающего образовательного маршрута воспитанника КМКК

### *Целевая установка КРОМ воспитанника*

Педагог создает оптимальную для ученика образовательную установку, а формирование актуальных проблем обучения и поиск их решения (определение процесса учения) представлены самому учащемуся.

КРОС КМКК ориентирована на развитие:

- познавательных способностей ученика;
- активизацию креативной (творческой) активности и самостоятельной деятельности ученика;
- формирование обучаемости кадет.

Для каждой возрастной категории создается свой КРОМ с учетом категории воспитанников и психологических особенностей их возраста (таблица).

Психологические особенности младшего подросткового возраста	Словесно-логическое мышление на уровне конкретных понятий	Саморегуляция поведения	Воля	Усвоение умения чтения, письма, арифметических вычислений	Расширение сферы общения	Отношения в учебном коллективе	Компетентность	Уверенность в себе	Самооценка на основе оценивания педагогами достигнутых результатов в учении	Интерес к развивающим играм	Оценочные показатели развития	
I Способные воспитанники											5	
	II Дети, испытывающие затруднения в учебе	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	4	
											3	
											2	
											2	
III Часто болеющие дети	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	5		
										4		
										3		
										2		
И т.д.	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	5		
										4		
										3		
										2		
Психологические особенности старшего подросткового возраста	Самутверждение своей самостоятельности и индивидуальности	Регуляция эмоциональной сферы	Формирование самооценки	Общение со сверстниками, освоение новых норм	Формирование характера	Формирование собственных взглядов, самостоятельный выбор реферативной группы	Развитие логического мышления, способности к самоанализу, оперированию абстрактными понятиями	Самоконтроль и планирование деятельности	Избирательность в учении	Формирование самосознания своего «Я», эгоидентичности	Сензитивность для развития общих и социал. способностей	Оценочные показатели развития
	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

Психологические особенности возраста ранней юности	Самосознание	Самовоспитание	Волевая регуляция	Абстрактно-логическое мышление	Мировоззрение	Максимализм суждений	Стремление к самоутверждению, своей независимости, оригинальности	Самоопределение в жизни	Устойчивость эмоциональной сферы	Стремление к приобретению профессии - основной мотив познавательной деятельности	Подверженность влиянию сверстников и конформизм по отношению к сверстникам	Оценочные показатели развития
.....	.....	....	....	.....	....	.....	.....	.....	...	.....	.....	...

Для реализации главной задачи КРОС КМКК разрабатывается система государственно-патриотической профессиональной ориентации (ГППО) воспитанников КМКК (рис. 2).

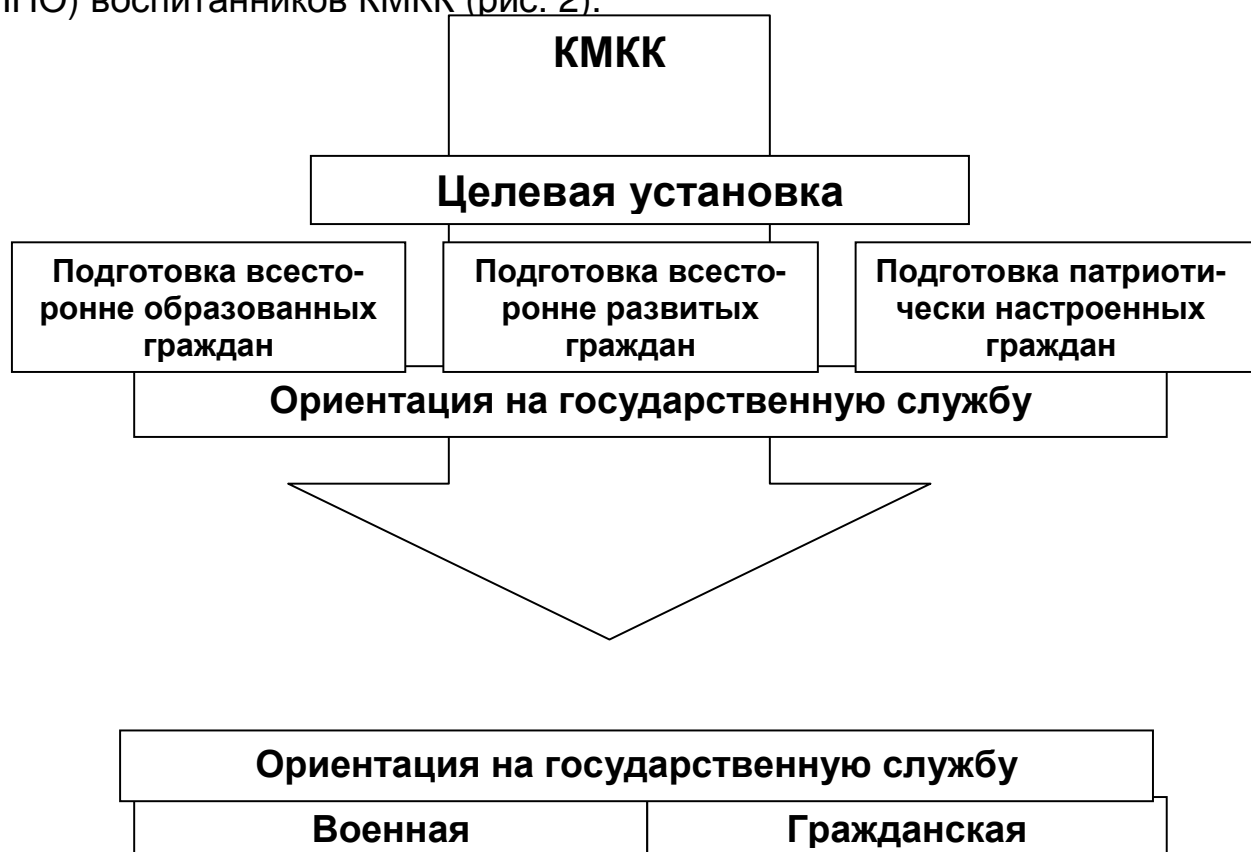


Рис. 2. Целевая установка системы государственно-патриотической профессиональной ориентации воспитанников КМКК

Основные направления реализации системы ГППО воспитанников КМКК показаны на рис. 3.

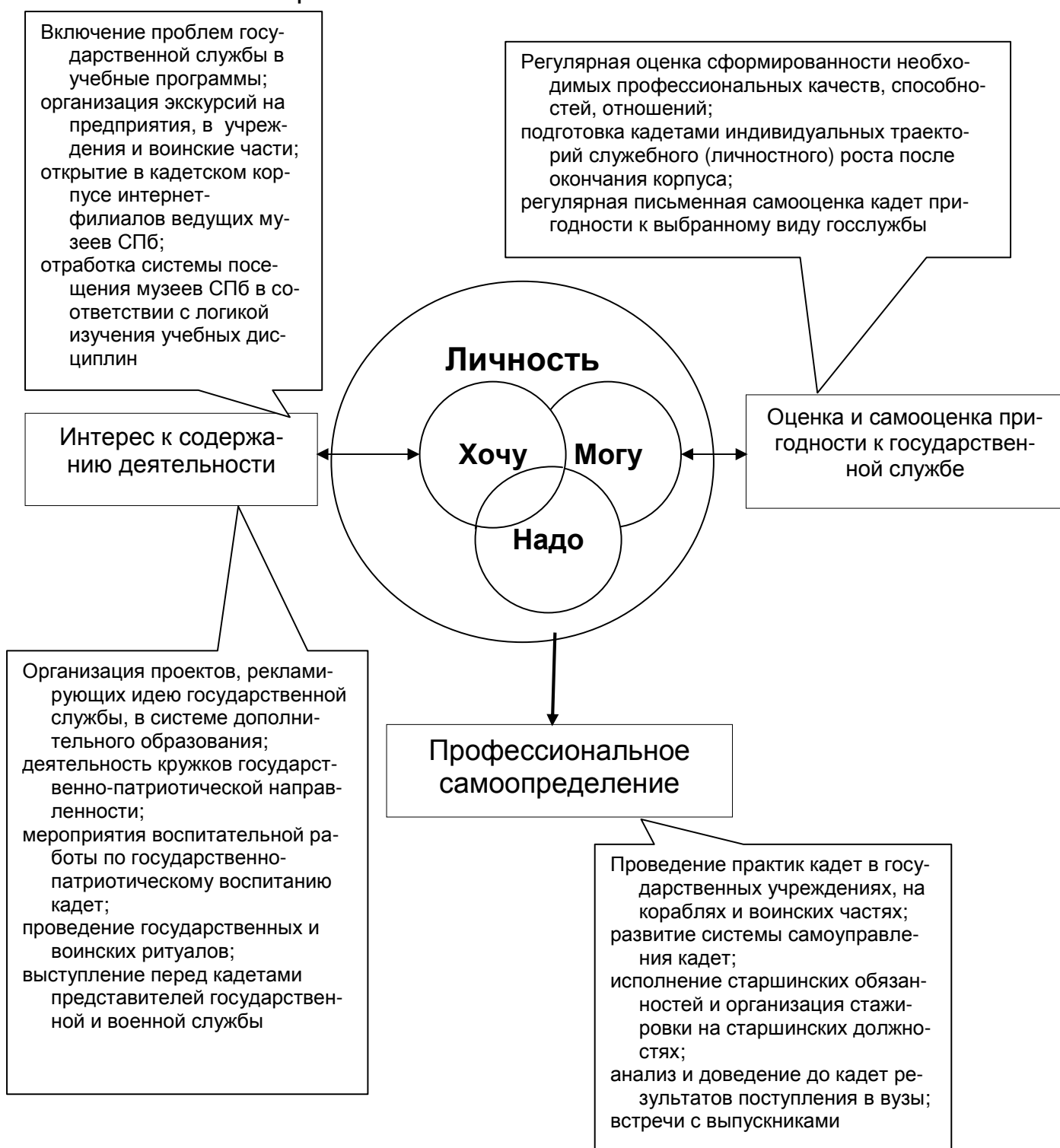


Рис. 3. Основные направления реализации системы государственно-патриотической профессиональной ориентации воспитанников КМКК



ГПО воспитанников КМКК является составной частью государственно-патриотического воспитания в КМКК (рис. 4).

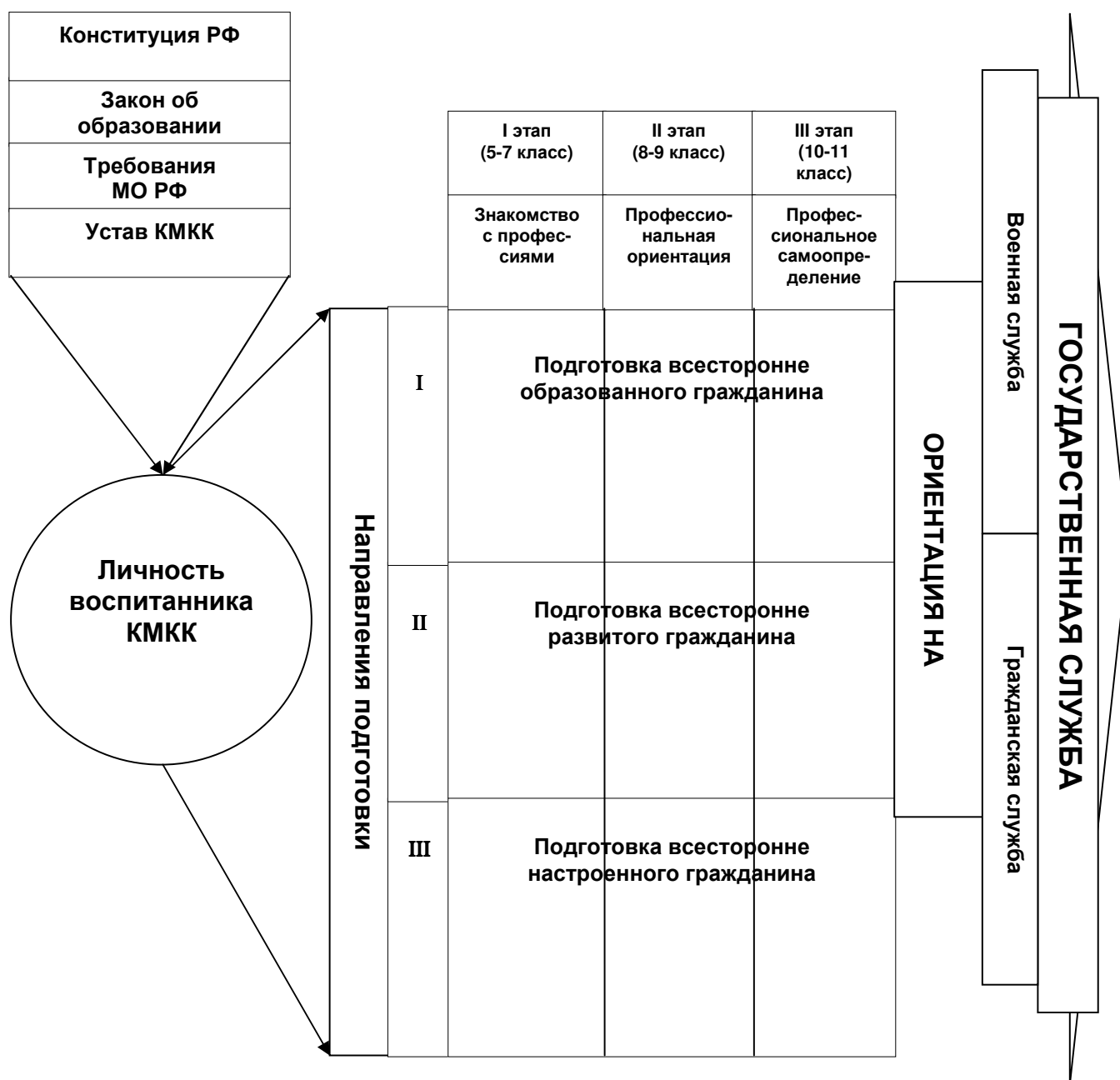


Рис. 4. Этапы формирования выпускника КМКК

Таким образом, решение триединой задачи позволит качественно реализовать целевую установку КМКК - подготовка всесторонне образованных, развитых и патриотически настроенных граждан, ориентированных на государственную службу на военном и гражданском поприще (п. 20 Устава ФГКОУ КМКК МО РФ).

### Развитие навыков общения у детей с синдромом раннего детского аутизма

В статье рассматривается проблема развития коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма. Дан краткий обзор подходов к развитию таких навыков в рамках различных психологических направлений и показана важность работы не только с ребенком, но и с его или ее семейным окружением.

Article deals with the problem of communication skills development for children with autism syndrome diagnosed in early ages. Article provides short review of different communication development programs that belong to different psychological approaches and demonstrates importance of involving into such programs not only child but his or her nearest environment.

*Ключевые слова:* аутизм, коммуникативные навыки, психология дезонтогенеза, дети с аутизмом, развитие, социализация, психология развития.

*Key words:* autism, communication skills, psychology of dysontogenesis, children with autism, development, socialization, psychology of development.

Общение – самый востребованный и необходимый навык для любого человека. Невозможно представить жизнь вне контакта с другими людьми, без каких-то разговоров и общения. Посредством коммуникации мы получаем информацию, делимся мнениями.

А. А. Леонтьев в 1970-х гг. разработал концепцию общения как системообразующее понятие, как одну из ключевых категорий не только современной психологии, но и других наук о человеке. Он сформулировал следующее определение понятия «общение».

«Общение есть процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными друг с другом в психологическом отношении. Осуществление этого контакта позволяет либо изменять протекание коллективной (совместной) деятельности за счет согласования (рассогласования) «индивидуальных» деятельностей по тем или иным параметрам или, напротив, разделение функций (социально ориентированное общение), либо осуществлять целенаправленное воздействие (объем и качественная специфика которого может определяться как «извне» обществом, так и «изнутри» самой личностью) на формирование и изменение отдельной личности (или непосредст-

венно на ее поведение) в процессе коллективной или «индивидуальной», но социально опосредованной деятельности (лично ориентированное общение)» [7].

Большое внимание в концепции А. А. Леонтьева уделялось соотношению категорий общения и деятельности. Многие положения формулировались им в дискуссиях с подходом Б. Ф. Ломова, рассматривавшего общение и деятельность как два независимых друг от друга процесса. Б. Ф. Ломов считал, что «... сложившиеся концепции деятельности ... охватывают лишь одну сторону бытия человека “субъект-объект”. По его мнению возникла необходимость разработки категории общения, раскрывающей другую сторону человеческого бытия: отношение “субъект-субъект”» [8].

По мнению Е. П. Ильина, критериями общения между реальными людьми являются: обмен информацией, обмен эмоциями и взаимодействие. «Общение людей – это специфический вид коммуникации, связанный с психическим контактом между реальными субъектами и приводящий к их взаимовлиянию, взаимопереживаниям и взаимопониманию» [3].

Р. и К. Вердербер считают, что общение может происходить в самых разных условиях. Несмотря на различия в подходах к исследованию общения в отечественных и зарубежных теориях можно говорить о том, что все исследователи признавали роль и влияние общения на развитие личности [1].

Безусловно решающее значение общение имеет для развития детей. По мнению российских психологов, развитие ребенка – это процесс присвоения ребенком общественно-исторического опыта. Изоляция младенца от взрослых, как и недостаточность контактов, тяжелейшим образом влияет на психическое развитие маленького человека [2]. Общение влияет на различные области психического развития детей; любознательности, эмоциональных переживаний, при формировании любви ко взрослому, при овладении речью, в сфере личности и самосознания ребенка.

По мнению М. И. Лисиной, потребность в общении формируется прижизненно, как результат общения ребенка со взрослыми. В результате проведенных ею исследований были выделены следующие этапы потребности общения: внимание и интерес ребенка ко взрослому; эмоциональные проявления в адрес взрослого; инициативные действия ребенка на привлечение взрослого; чувствительность ребенка к оценке взрослого [9, 14].

Общение имеет огромное значение для развития ребенка. В ходе коммуникации ребенок усваивает общественно-исторический опыт, накопленный предыдущими поколениями человечества. Для такого усвоения необходимо общение со взрослыми людьми, которое является обязательным условием существования человека. Оно играет решающую

роль не только в обогащении содержания детского сознания, но в приобретении ребенком новых знаний.

На довербальном этапе общения ребенок контактирует с окружающим миром посредством эмоций, мимики, скопированных у родителей. Чем шире спектр последних демонстрируют родственники, тем больше у ребенка возможностей впоследствии «опредметить» эмоцию, объект, процесс или действие. Мама и папа на данном этапе развития ребенка – это первая и единственная энциклопедия знаний о мире. Общие эмоции сближают родителей и их детей как ничто другое.

Между тем расширение круга общения становится очень важным уже на втором году жизни маленького ребенка. Если первые полтора года малыша окружали домашняя обстановка и круг привычных ему людей (что, безусловно, шло ему на пользу), то ближе к 2–3 годам для удовлетворения своей любознательности и расширения кругозора малышу этого пространства становится недостаточно.

Около 2 лет большинство детей делают первые попытки общения друг с другом, начинают знакомиться, участвовать в простых совместных играх, в том числе иницируемых взрослым. Эту ближайшую среду, в которой происходит развитие ребенка, называют социумом [15].

Между тем все мы понимаем, что из этого круга рано или поздно ребенку придется выходить: впереди у него целый мир. В течение жизни общаться придется с разными людьми. И гибкость, легкость этого общения определяет подчас наличие опыта, причем опыта последовательно наращенного, своевременно пройденного в жизни человека.

В процессе развития ребенка в социуме должна осуществляться его социализация, которая включает в себя социальную адаптацию.

Социализация — непрерывный и многогранный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни ребенка. Однако наиболее интенсивно он протекает в детстве, когда закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения.

Процесс социализации ребенка, его формирования и развития, становления как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов.

На социализацию малыша оказывают влияние экологические, демографические, экономические, социально-политические процессы, а также страна, общество, государство. Кроме того, нужно учитывать влияние региональных условий, в которых живет и развивается ребенок.

К ближайшей среде относят семью, образовательные учреждения, группы сверстников и многое другое, что составляет ближайшее пространство и социальное окружение, в котором находится ребенок и в непосредственный контакт с которым он вступает.

В современном обществе существует проблема адаптации детей с нарушениями в развитии. Для всех групп таких детей характерно изменение способов коммуникации, которое проявляется в том, что у них нарушено речевое общение, у многих коммуникация осуществляется при активизации невербальных средств. Многим детям присущи дефекты звукопроизношения, затруднен процесс восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок и т. д. Связная речь не соответствует возрасту.

Одним из главных недостатков, препятствующих успешной адаптации детей с детским аутизмом, является нарушение коммуникативных навыков общения. Зарубежными исследователями разработаны три основных подхода к формированию коммуникативных навыков у таких детей: психоаналитический, бихевиористский, психолингвистический.

Сторонники психоаналитического подхода рассматривают коммуникативные нарушения при аутизме как средство выражения внутренних психических конфликтов. Они считают, что недостатки коммуникации являются следствием нарушения самосознания, развитие коммуникативных навыков у детей с аутизмом осуществляется спонтанно в ходе терапевтической работы, направленной на формирование самосознания и разрешение этих конфликтов. Большинство современных исследователей отвергают психоаналитический подход, так как считают, что необходимо целенаправленное формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом.

Бихевиористский подход зародился в первой половине 1960-х. Его основателем стал О. I. Lovaas, который предпринял первые попытки в развитии речи аутичных детей. С этой целью использовалась оперантная тренировочная техника.

В программах бихевиористского направления детально разрабатывались стимульные условия, контексты обучения, используемые подсказки, большое значение уделялось подкреплению правильных ответов. Наиболее ранние программы, базирующиеся на психолингвистическом подходе, обучали детей использованию соответствующих коммуникативных навыков в контексте структурированных терапевтических занятий. При этом не рассматривался вопрос о переносе освоенных коммуникативных навыков в условия повседневной жизни. Основная проблема состояла в том, что дети не были способны к спонтанному переносу и не использовали освоенные навыки в естественных условиях с целью передачи информации. Это приводило к некоторым изменениям в программах: исследователи начали уделять внимание «функциональности» коммуникативных навыков в повседневной жизни.

Наиболее эффективной, по мнению многих зарубежных ученых, является методика «сопровождающего обучения», которая позволяет обучать детей коммуникативным навыкам в рамках естественно возникающих ситуаций. Таким образом, процесс коррекции базируется на личных

интересах и потребностях ребенка, что приводит к повышению результативности обучения.

Особое внимание сторонники бихевиористского подхода уделяют обучению мутичных детей, не способных к овладению вербальными средствами общения. Активно разрабатываются методы обучения использованию альтернативных коммуникативных систем: жестов, вокализаций, картинок, пиктограмм, письменной речи. Альтернативные средства позволяют многим «неговорящим» аутичным детям овладеть основными коммуникативными навыками, необходимыми для успешной социальной адаптации.

Исследователи, придерживающиеся психолингвистического подхода, изучают онтогенетическое развитие детей в норме и применяют данные знания при обучении детей с аутизмом. Они сравнивают последовательность приобретения коммуникативных навыков в норме и при аутизме; рассматривают вопрос о соотношении и взаимосвязи языка с другими сферами психического развития аутичного ребенка: когнитивной, социальной. Первые программы для обучения аутичных детей были разработаны J. MacDonald. Затем возрос интерес к изучению значения речевых единиц коммуникации. Наиболее поздние исследования уделяют особое внимание прагматическим аспектам коммуникации. Рассматриваются вопросы о способности аутичных детей использовать речь в соответствии с ее значением в различных социальных контекстах.

Таким образом, в зарубежной специальной психологии можно выделить три основных подхода к проблеме развития коммуникативных навыков общения аутичных детей. Установлено, что сочетание бихевиористского и психолингвистического подходов позволяет обеспечить наиболее эффективное формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом.

В отечественной литературе остается недостаточно разработанной проблема формирования коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом. Описаны отдельные методические приемы, направленные не столько на формирование коммуникативных навыков, сколько на развитие речи. Остаются актуальными вопросы о методах и приемах психологического воздействия, разработке коррекционных программ, направленных на формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом.

Передача информации осуществляется посредством знаковых систем. Принято выделять два вида коммуникации в зависимости от используемых знаковых систем: вербальная и невербальная.

Вербальная коммуникация в качестве знаковой системы использует речь и предполагает усвоение языка. По своим возможностям она гораздо богаче всех видов и форм невербальной коммуникации, в то же время не может полностью заменить ее. Развитие вербальной коммуни-

кации базируется на невербальном взаимодействии. По мнению исследователей, речь является самым универсальным средством коммуникации. Кодирование и декодирование информации осуществляется при помощи речи [10, 11, 12, 13].

Вербальная коммуникация чаще всего осуществляется в форме диалога. Диалог представляет собой попеременный обмен репликами двух и более людей; активный, двусторонний характер взаимодействия партнеров. В процессе диалога происходит последовательная смена коммуникативных ролей («говорящего» и «слушающего»), в ходе которой выявляется смысл речевого сообщения. Успешность вербальной коммуникации в процессе диалога определяется тем, насколько партнеры обеспечивают тематическую направленность информации, а также ее двусторонний характер. Таким образом, одним из важнейших коммуникативных навыков является умение адекватно реагировать и отвечать на высказывания собеседника, а также способность поддержать разговор на определенную тему.

Невербальная коммуникация состоит в обмене информацией между людьми без помощи речи и других средств. Такие средства невербального общения как мимика, жесты, поза, интонация, выполняют функции дополнения и замещения речи, передают эмоциональное состояние партнеров по общению.

Невербальное общение включает в себя пять подсистем: пространственная подсистема (межличностное пространство); взгляд; оптико-кинестическая подсистема (внешний вид собеседника, мимика, пантомимика); паралингвистическая или околоречевая подсистема (вокальные качества голоса, его диапазон, тональность, тембр); экстралингвистическая или внеречевая подсистема (темп речи, паузы, смех).

Для выполнения коррекционных мероприятий с детьми с РДА психологи используют невербальные и вербальные навыки общения. Для работы с аутистами они используют общеупотребительные пиктограммы с изображениями предметов или действий, обозначающих определенные помещения, виды деятельности, пиктограммы с изображением действий, соответствующих социальной ситуации.

Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребенком дает возможность развивать невербальные и вербальные средства коммуникации. Взрослый обозначает словом все, что происходит на бумаге. Такой комментарий позволяет уточнить значение слов, уже известных ребенку, а также знакомит его с новыми словами и их значениями, обогащая его словарь.

Особенно важно при совместном рисовании является возможность развития активной речи: помимо функции общения, она является также средством проявления аутичным ребенком активности во время занятия.

Совместное рисование – особый игровой метод. В ходе совместного рисования взрослый рисует предметный или сюжетный рисунок, близкий опыту ребенка, его интересам, эмоционально комментируя происходящее. А ребенок активно участвует в создании рисунка, «подсказывая» развитие сюжета, дополняя рисунок разнообразными деталями, «заказывая» новую картинку. Совместное рисование – это не рисование как вид продуктивной деятельности самого ребенка, а особый метод обучения. Его использование на занятиях с аутичным ребенком становится возможным только после того, как налажен эмоциональный контакт между ребенком и взрослым.

Если взрослый предлагает аутичному ребенку значимую для него тему рисунка, то на занятии возникает ситуация, побуждающая ребенка к активным действиям. Его завораживает волшебное действие, происходящее на листе бумаги. Используя такой интерес, психолог привлекает ребенка к активному участию в процессе рисования: делая паузы, спрашивая совета, «забывая» дорисовать важную деталь, побуждает ребенка завершить рисунок.

Аутичному ребенку очень важно получить значимый для него результат как можно быстрее, такой ребенок не умеет ждать [4, 5, 6]. Поэтому в ситуации совместного рисования он часто соглашается на такую степень участия в совместной деятельности, которая ранее в других ситуациях оказывалась просто невозможной. Так, ребенок впервые берет в руки карандаш и пытается что-то дорисовать самостоятельно, отвечает на поставленные вопросы и т. п. В этом случае возникает ситуация эмоционального и делового общения между аутичным ребенком и взрослым.

Пример. На занятиях рисованием Ольга К. (6 лет, синдром РДА) с помощью психолога постепенно училась рисовать. Занятия продолжались в течение года. В первые месяцы девочка рисовала домик. Постепенно в процессе обучения ребенок включил в свою игру котенка. К концу года Ольга стала рисовать семью котят. Рисую, взрослый и ребенок общались, пытались сочинить историю про котенка. Девочка с помощью таких рисунков и придуманной истории попыталась под руководством психолога наладить контакт с внешним миром. За это время ребенок стал проявлять свой интерес к данным занятиям.

В процессе развития навыков общения ребенка с аутизмом необходима, кроме работы специалиста, большая поддержка ближайшего семейного окружения: родителей, братьев, сестер, дедушек и бабушек, тетей и дядей, а так же общение со здоровыми детьми [16].

### Список литературы

1. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. – СПб.; Прайм – Еврознак, 2003. –320 с.
2. Дистанционное наблюдение и экспертная оценка: Общение и коммуникация



в задачах медицинского контроля. – М.: Наука, 1982. – 108 с.

3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2011. – 576 с.

4. Каган В. Е. Аутизм у детей. – Л.: Медицина, 1981. – 190 с.

5. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 167 с.

6. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

7. Леонтьев А. А. Психология общения. – М., 2005.

8. Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 34–47.

9. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб. : Питер, 2009. – 320с.

10. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.

11. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.

12. Никольская О. С. Психологическая коррекция раннего детского аутизма // Ин-т невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1980. – № 10. – С. 1542–1545.

13. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.:Теревинф, 2000. – 336 с.

14. Психология развития. Хрестоматия / под ред. Рыбалко Е. Ф., Головей Л. А., Прохоренко Т.В. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.

15. Слободская Е. Р. Изучение общения сверстников в группе детских яслей // Клинические и экспериментальные аспекты общей патологии. – Новосибирск, 1980. – С. 71–75

16. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

### **Технология формирования самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью в процессе обучения**

В русле современных изменений в системе специального образования, на основе пролонгированного исследования автором рассматриваются особенности самоконтроля школьников с легкой умственной отсталостью в учебном процессе. В статье представлены данные о состоянии самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью. С учетом полученных в ходе констатирующего эксперимента данных о причинах низкого уровня самоконтроля, количестве допускаемых ошибок и самостоятельности их исправления, разработана и представлена технология формирования самоконтроля для учащихся 1-4 классов, основанная на поэтапном, пролонгированном его формировании с учетом дифференцированного подхода. Раскрыты организационно-методические способы и приемы работы по формированию самоконтроля у младших школьников с нарушением интеллекта в процессе обучения. Выделены этапы формирования самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью, а также определены основные направления работы учителей СКОШ VIII вида по формированию самоконтроля в начальных классах.

In light of up-to-date changes in the special education system and on the base of the long-term research the author considers the self-control special features for school children with mild mental disorder in learning process. The data of self-control status for primary school children with mild mental disorder are presented in the article. With account of the obtained in the ascertaining experiment data concerning reasons of low self-control level, mistake quantity and self-corrected mistake quantity the author describes the elaborated self-control forming technology for pupils of (1–4) forms based on self-control step-by-step and long-term development and differential approach. The author reveals organizational-methodical methods and techniques for self-control development of intellectually disordered children in learning process. The stages of self-control forming for primary school children with mild mental disorder are separated. The main work lines are determined for special school teachers to develop self-control at primary school.

*Ключевые слова:* самоконтроль, легкая умственная отсталость, учебный процесс, технология формирования самоконтроля.

*Key words:* self-control, mild mental disorder, learning process, self-control development technology.

Проблема повышения образовательного уровня подрастающего поколения, основанного на овладении учащимися *метапредметными компетенциями*, имеет большую социальную значимость. Самоконтроль занимает важное место среди надпредметных компетенций, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения. Он оказывает большое влияние на приобретение учебных умений, повышает осознанность выполняемых действий, позволяет школьникам успешнее организовывать собственную деятельность, а также обеспечивает их личностное развитие [7, с. 56; 8, с. 22].

На сегодняшний день проблема самоконтроля умственно отсталых школьников исследовалась в основном в аспекте трудовой деятельности (Б. И. Пинский, С. Л. Мирский). В аспекте учебной деятельности указанная проблема изучена недостаточно (Л. П. Ярова). Большинство исследований, посвященных изучению самоконтроля лиц с нарушением интеллекта, выполнено более 10-15 лет назад в иных социокультурных условиях и применительно к иной социально-образовательной ситуации. В них закономерно не нашли отражения актуальные требования специального образования, что наблюдается при анализе его современного состояния.

Современная система специального образования предусматривает овладение учащимися *базовыми учебными действиями*, под которыми понимаются действия, обеспечивающие сознательное отношение умственно отсталых младших школьников к обучению и содействующие дальнейшему становлению ученика как субъекта осознанной активной учебной деятельности на доступном для него уровне [7, с. 55]. *Самоконтроль* является регулятивным базовым учебным действием, развитие которого необходимо для успешной организации (самоорганизации) учебной деятельности умственно отсталого ученика [8, с. 22].

Особенностями современных требований в системе специального образования являются выделение базовых учебных действий, которыми ребенок должен овладеть на доступном для него уровне и необходимость в формировании метапредметных компетенций, что совершенствует не только процесс обучения, но и адаптацию в социуме.

Однако существующая система образования лиц с легкой умственной отсталостью придерживается традиционных методов и приемов обучения, не отвечающих требованиям современного социального заказа.

В силу особенностей психического и интеллектуального развития детей с легкой умственной отсталостью, а также состояния их учебной деятельности предопределяются особенности и своеобразие развития у них самоконтроля в процессе обучения.

Дети данной категории обнаруживают низкий познавательный интерес, слабую мотивацию к изучению и усвоению нового материала (А. Бине, М. С. Певзнер, Л. В. Занков, Л. С. Выготский и др.). Одной из

важнейших характеристик деятельности является нарушенная целенаправленность, неумение прогнозировать и планировать результат и предстоящие действия, трудности ориентировки в учебной задаче (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, С. Л. Мирский), что сильно затрудняет развитие самоконтроля [1, с. 231-256; 5, с. 52-63].

Также дети с легкой умственной отсталостью испытывают трудности при выполнении операций анализа и синтеза (Б. Брезе, Ж. И. Шиф, П. П. Блонский, С. Я. Рубинштейн); нарушенная саморегуляция, сниженная критичность и слабая мотивация к самоконтролю также препятствуют его осуществлению (Л. С. Выготский, Л. П. Ярова, С. Л. Мирский). Кроме того, завышенная самооценка негативно сказывается на формировании самоконтроля (Ж. И. Намазбаева, Ч. Б. Кожалиева и др.) [9, с. 4-7; 4, с. 36-43; 6, с. 14-15].

В 2011–2012 гг. нами был проведен констатирующий эксперимент, в рамках которого были выявлены особенности самоконтроля у учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида. Исследование носило сравнительный характер, поэтому к участию в нем были привлечены нормально развивающиеся младшие школьники. Всего в эксперименте приняли участие 148 учеников, из них 74 ученика СКОШ VIII вида Москвы и 74 ученика СОШ г. Москвы. Согласно данным констатирующего эксперимента, младшие школьники с легкой умственной отсталостью обнаружили следующие особенности самоконтроля: низкую мотивацию к его осуществлению; низкие темпы формирования самоконтроля; нарушение всех составляющих самоконтроля (внешний контроль, сличение с эталоном, итоговый и поэтапный контроль); невозможность самостоятельного овладения самоконтролем.

Кроме указанных особенностей, необходимо отметить, что по мере усложнения учебных задач самоконтроль у умственно отсталых детей самостоятельно не переходит на качественно более высокий уровень. Таким образом, осуществляя контрольные действия на хорошо усвоенном учебном материале, ученики не могут самостоятельно применить их при решении новых учебных задач.

Также по итогам констатирующего эксперимента были выявлены *причины* низкого уровня самоконтроля умственно отсталых школьников: слабость процессов саморегуляции, низкая мотивация к его осуществлению, нарушенная критичность, отсутствие целенаправленной, комплексной работы по формированию данного умения, отсутствие методических рекомендаций, разработанных и направленных на формирование самоконтроля у умственно отсталых школьников.

На основе проведенных собеседований с учащимися, принявшими участие в эксперименте, были выявлены причины слабой корректировки ошибок в собственной работе (данные представлены в сравнении с нормально развивающимися сверстниками в табл. 1).

## Статистический ряд причин ошибок

Причина ошибки		Снижение критичности	Слабый самоконтроль	Нарушение самооценки	Незавершенность учеб. умений	Невнимательность
Частота	УО	46	50	21	23	12
	N	-	1	-	-	2
Относит. частота	УО	0,30	0,33	0,14	0,15	0,08
	N	-	0,33	-	-	0,67

Как видно из представленного ряда, основные причины отсутствия коррекции ошибок умственно отсталыми школьниками – слабый самоконтроль и сниженная критичность (относительные частоты 0,33 и 0,30 соответственно). У нормально развивающихся сверстников зарегистрирована одна неисправленная ошибка по причине слабого самоконтроля из трех оставшихся неисправленными.

Таким образом, проведенное исследование убедительно доказывает необходимость целенаправленного формирования самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью с учетом современного социально-образовательного заказа. Следовательно, остро встает вопрос разработки технологии формирования самоконтроля в учебном процессе (далее технология) у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

С учетом результатов, полученных в констатирующем эксперименте, и на основе положения П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий; положения о деятельностном подходе к формированию интеллектуальной, волевой, эмоциональной и мотивационной сфер личности, обеспечивающих ее всестороннее развитие (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков); принципа учета зон ближайшего и актуального развития; положения о ведущей роли обучения, учения об интериоризации (Л. С. Выготский); требований Федерального государственного образовательного стандарта, программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (сборник под ред. В. В. Воронковой) была разработана и апробирована технология формирования самоконтроля.

Под *технологией формирования самоконтроля* мы понимаем комплексную систему технологических процедур, которая включает в себя проектирование и организацию действия самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью на разных этапах и обеспечивает формирование у них базовых учебных действий.

*Целью* технологии является формирование базовых учебных действий у школьников с легкой умственной отсталостью и повышение успешности их учебной деятельности посредством формирования самоконтроля, а также обеспечение коррекционного воздействия на личность учащихся.

Технология разработана с учетом следующих *организационно-методических принципов и приемов*:

- учет последовательности формирования составляющих самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью (сличение с эталоном, итоговый контроль, поэтапный контроль);

- выделение подготовительных этапов для развития каждой составляющей самоконтроля у умственно отсталых детей;

- выявление и учет необходимости обучения умственно отсталых школьников внешнему контролю (итоговому, поэтапному), что является важным условием для осуществления самоконтроля. Кроме того, этап внешнего контроля также рассматривается как подготовительный;

- универсальность технологии: обеспечение формирования самоконтроля на всех учебных дисциплинах в начальной школе при условии, что она применяется параллельно на всех уроках;

- учет основных причин отсутствия корректив, допущенных ошибок умственно отсталыми учениками и оказание коррекционного воздействия на личность учащихся;

- учет исходного уровня самоконтроля у умственно отсталых учащихся и опора на выделенные уровни самоконтроля для установки требований к осуществлению самоконтроля учениками с 1 по 4 классы;

- установление требований к осуществлению самоконтроля умственно отсталыми учащимися согласно их потенциальным возможностям.

Работа учителя начальных классов должна проводиться в следующих направлениях: повышение мотивации к самоконтролю путем использования игровых ситуаций; работа по повышению самокритичности; работа по развитию процессов мышления, памяти, внимания; повышение познавательного интереса.

Технология представляет собой последовательную и систематическую работу по формированию самоконтроля у младших школьников 1–4 классов.

Мы определили *этапы* развития самоконтроля: диагностический этап, подготовительный этап, этап внешнего контроля, этап сравнения с эталоном, этап итогового и поэтапного контроля, этап закрепления умений самоконтроля.

Далее рассмотрим каждый этап более подробно.

*Диагностический.* Целью данного этапа является определение исходного уровня самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью. По результатам диагностики выделяются дифферен-

циальные группы в зависимости от уровня самоконтроля. Средствами являются специально разработанные диагностические задания, представленные в нашем комплексе «Контролерчик». Данный этап целесообразно реализовывать в сентябре каждого года обучения. Особенно важно диагностировать уровень самоконтроля в 1-м классе.

*Подготовительный этап.* Основная цель указанного этапа – обеспечение плавного перехода от осуществления одного вида контроля к другому, создание мотивации к самоконтролю. Цель реализуется с помощью следующих средств и условий: использование на уроках игр «Я - учитель» и «Я - контролер», постепенное усложнение материала, на котором осуществляется контрольное действие, полная усвоенность учебного умения. Данный этап реализуется с 1-го по 4-й классы в зависимости от темпов развития самоконтроля.

*Этап внешнего контроля.* Целью данного этапа является подготовка к самостоятельному осуществлению того или иного вида контроля, так как внешний контроль способствует переходу действия контроля из внешнего плана во внутренний. Основными средствами на данном этапе являются: игры «Я - учитель» и «Я - контролер», проверка тетради соседа, совместная проверка с учителем. Сроки реализации аналогичны подготовительному этапу.

Важно сказать, что использование соответствующих игр на уроках является необходимым условием формирования самоконтроля, так как это помогает повысить заинтересованность у детей с легкой умственной отсталостью, и как следствие, повышает мотивацию к осуществлению самоконтроля.

*Этап сравнения с эталоном.* Целью этапа является формирование у ученика умения анализировать образец и сравнивать с ним свою работу, умения работать по алгоритму, а также выработка критичного отношения к собственной работе. Цель достигается следующими средствами и приемами: последовательное сличение с образцом, использование памятки – алгоритма, проверка работы соседа, знакомство с критериями оценки. Данный этап целесообразно реализовывать в 1-х и 2-х классах.

*Этап итогового контроля.* Цель – научить учеников проверять ответ / результат, повышать самокритичность и мотивацию к самоконтролю. Средствами для достижения цели являются: введение подготовительного этапа к осуществлению данного вида контроля, использование внешнего контроля результата, совместная проверка с учителем, игры, задания типа «Проверь ответ в...». Данный этап реализуется в 3-м классе, а подготовительная работа – во 2-м классе.

*Этап поэтапного контроля.* Цель – научить учеников проверять не только ответ, но и контролировать ход выполнения задания, выполнять проверку отдельных действий. Средствами для достижения цели являются: введение подготовительного этапа, игры, задания типа «Проверь

ответы в каждом действии», «Проверяй правильно» и т. д. Данный этап целесообразно реализовывать в 4-м классе.

*Этап закрепления.* Целью данного этапа является автоматизация приобретенных умений. Данная цель достигается путем осуществления самоконтроля на всех учебных дисциплинах, а также непрерывное осуществление самоконтроля на усвоенном материале.

Принципиальной основой технологии является *поэтапное формирование самоконтроля* у школьников с легкой умственной отсталостью, а также внешняя организация контрольных действий на основе дифференцированного подхода, постепенно переходящих во внутренний план – план самоконтроля.

Содержание уроков обеспечивает постепенное усложнение материала и требований, предъявляемых к самоконтролю. Дает возможность гибко менять темп и режим работы с целью повышения успешности учебной деятельности, учитываются индивидуальные особенности каждого ученика.

Эффективность разработанной технологии была проверена экспериментальным путем. Всего в обучающем и контрольном экспериментах принял участие 41 ученик с легкой умственной отсталостью. Все учащиеся имели диагноз F 70 и принимали участие в констатирующем эксперименте. Обучающий эксперимент проводился в период с декабря 2012 г. по март 2014 г. Контрольный эксперимент проводился в апреле 2014 г.

По результатам диагностики было установлено, что школьники с легкой умственной отсталостью имеют 1-й и 2-й уровни самоконтроля, т. е. самые низкие. Таким образом, нами были выделены две дифференциальные группы: в первую группу вошли ученики с 1-м уровнем, во вторую со 2-м уровнем.

С целью выявления сформированности самоконтроля после применения технологии мы использовали специально разработанные серии заданий. *Первая серия* заданий направлена на определение состояния умения *сравнивать с эталоном*. *Вторая серия* заданий направлена на определение уровня сформированности навыка *итогового и поэтапного контроля*.

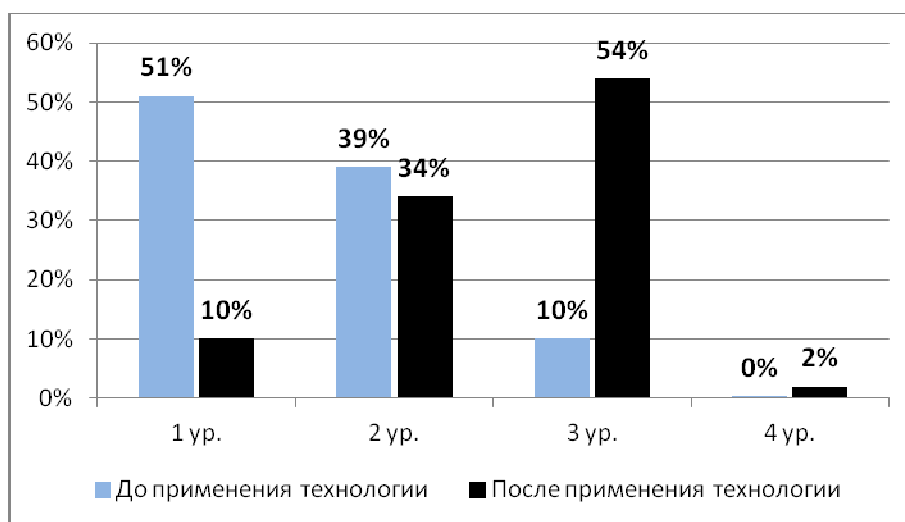
Для обработки данных были использованы следующие методы: математической статистики (были вычислены показатели исправления и самостоятельного исправления ошибок -  $P_i$  и  $P_{си}$ , построен статистический ряд причин ошибок, выявлена частотность ошибок и их процентное соотношение), использовалась программа Microsoft Office Excel.

На основании сопоставления полученных эмпирических данных с применением статистических процедур и качественного анализа было установлено следующее.

Уровень самоконтроля умственно отсталых учащихся заметно повысился. Данные представлены на диаграмме 1.



Уровни сформированности самоконтроля  
у школьников с легкой умственной отсталостью



Как видно из диаграммы, значительно сократилось количество детей, обнаруживающих 1 уровень (10 % вместо 51 %). Количество детей со 2-м уровнем также сократилось и составляет 34 %. Появился один ученик с четвертым уровнем, что составило 2 % от общего числа учащихся, принявших участие в контрольном эксперименте.

Важно, что заметно возрос показатель *самостоятельного исправления* ошибок. Так, на этапе констатирующего эксперимента умственно отсталые школьники обнаруживали  $P_{си} = 0,11$  при исправлении ошибки «Неверный порядок действий». На этапе контрольного эксперимента аналогичный показатель был равен 0,50. Для ошибки «Смешение букв на письме по оптическому сходству»  $P_{си} = 0,15$  (констатирующий эксперимент) и 0,65 (контрольный эксперимент). Указанный показатель для других ошибок также возрос.

Согласно результатам, полученным по итогам двух серий заданий, можно сделать вывод, что состояние учебных умений школьников улучшилось благодаря применению технологии формирования самоконтроля. Ученики стали более последовательны при выполнении заданий, больше уделяли внимания не только результату, но и промежуточным действиям. Кроме того, ученики с меньшими затруднениями осуществляли анализ образца и успешнее сравнивали с ним свою работу. Снизилась необходимость помощи учителя при выполнении заданий, учащиеся стали более самостоятельны не только при проверке, но и при выполнении упражнений. В результате применения технологии у учащихся с легкой умственной отсталостью возросла мотивация к осуществлению самоконтроля. Дети данной категории стали более критично относиться к своей работе, адекватнее ее оценивать.

Нужно отметить, что учащиеся с легкой степенью умственной отсталости в процессе применения технологии осуществляли перенос усвоенных способов и приемов контроля в новые ситуации и на другие предметы (проверяли готовность к уроку у себя и соседа по парте, следили за тем, чтобы вымыть руки перед столовой и т. д.).

Таким образом, данные, полученные в ходе контрольного эксперимента, доказательно представляют существенные отличия в умении осуществлять самоконтроль умственно отсталыми младшими школьниками после проведения экспериментального обучения.

Результаты проведенного пролонгированного исследования позволили прийти к следующим выводам:

- формирование самоконтроля младших школьников с легкой умственной отсталостью должно осуществляться целенаправленно, поэтапно, с учетом комплексного подхода, так как самоконтроль является собой метапредметную компетенцию;

- в младшем школьном возрасте происходит овладение базовыми учебными действиями, поэтому работу по формированию самоконтроля целесообразно осуществлять в период с 1-го по 4-й классы.

- наше исследование убедительно доказывает, что школьники с легкой умственной отсталостью не только обнаружили необходимость в формировании самоконтроля, но и достаточные потенциальные возможности;

- для успешного формирования самоконтроля и критичного отношения к своей работе у школьников с легкой умственной отсталостью целесообразно использовать следующие приемы: игровой (введение в учебный процесс игровых учебных заданий на самоконтроль); работу в парах; самостоятельное оценивание своей работы и товарища; осуществление внешнего контроля; поощрение за найденную ошибку.

Таким образом, разработанные нами технология формирования самоконтроля и комплекс упражнений «Контролерчик» оказывают положительное влияние на формирование не только самоконтроля, но и других базовых учебных действий у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости посредством развития самоконтроля и оказывают корректирующее воздействие на личность учеников, что делает целесообразным их использование на всех учебных дисциплинах СКОШ VIII вида.

## Список литературы

1. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – 5 т. – 361 с.
2. Галкина В. А. Уровни навыка самоконтроля у учеников начальных классов специальной школы VIII вида // Вестн. Моск. город. пед. ун-та. – М: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – №2 (28). – С. 102–111.
3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / исследования мышления в советской психологии. – М.: Изд-во Ин-т практ. психологии. – Воронеж: НПО Модек, 1988. – С. 272–317
4. Кожалиева Ч. Б. О возрастной динамике образа «я» у умственно отсталых подростков // Дефектология. – 1997. – №4. – С. 36–43.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Мирский С. Л. Самоконтроль умственно отсталых школьников в трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1967. – 18 с.
7. Проект примерной основной образовательной программы для умственно отсталых детей [от 08.04.2014 г. – Электронный ресурс].
8. Проект Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью [от 27.09.2014 – электронный ресурс]. – URL: [http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/08\\_ФГОС\\_УО\\_27.09.2014.pdf](http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/08_ФГОС_УО_27.09.2014.pdf)
9. Ярова Л. П. Формирование самоконтроля в учебной деятельности умственно отсталых младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1994. – 17 с.

## Особенности преподавания литературы в советской школе в конце 30-х – начале 40-х гг. XX века

В статье рассматриваются особенности преподавания курса литературы в средних и старших классах школ Советского Союза в годы Великой Отечественной войны. На основе анализа методических и краеведческих архивных документов, воспоминаний учителей военного времени и их учеников делается вывод о том, что в тяжелых условиях военного времени уроки литературы играли важную роль: они развивали мышление и речь учащихся, способствовали патриотическому воспитанию.

The article deals with the characteristic features of teaching literature in junior high and high school in Soviet schools during the Great Patriotic War. Having analyzed methodological and regional historical archival documents, the memories of the teachers and students of that time, the authors could conclude that literature classes played an important role in these arduous war time conditions. These classes helped the learners develop critical thinking skills and speech and facilitated patriotic education.

*Ключевые слова:* методическая теория, нравственное воспитание, патриотическое воспитание, критерии оценки знаний, организация учебного процесса.

*Key words:* methodological theory, moral education, patriotic education, knowledge assessment criteria, school organization and management.

Одной из важнейших задач преподавания литературы в советской школе в 40-е г. XX в. было создание методической теории. В формировании методической мысли большую роль играли писатели, педагоги, общественники, такие как Н. К. Соколов, М. А. Рыбникова, В. В. Голубков, Я. А. Роткович и другие. Несмотря на большие трудности, которые возникали при создании методики преподавания, на ошибки, за которые преследовали педагогов и методистов, была создана хорошая методическая база.

На XVIII съезде коммунистической партии в 1939 году руководство страны выдвинуло задачу «воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм» [5, с. 60]. В свете этой основной задачи художественная литература, как отмечалось в отчетных докладах, «приобретает в школе, наравне с гражданской историей и Конституцией, значение ведущего учебного предмета. Поэтому решающим критерием в оценке итогов преподавания литературы является вопрос о том, в какой

степени художественная литература как учебный предмет выполняет задачи воспитания» [5, с. 66].

Документы Наркомпроса определяли цели, основные направления преподавания литературы, отмечали недостатки. Так, считалось, что «степень влияния художественной литературы на учащихся определяется, во-первых, уровнем их знаний и навыков в области литературы, во-вторых, соответствующим этому уровню интересом учащихся к литературе» [5, с. 68].

В связи с этим многие педагоги заявляли о двух характерных недостатках в преподавании литературы:

1) у большинства учеников нет привычки сопоставлять литературу с жизнью, нет непосредственно своего, личного отношения к персонажам;

2) во многих школах историко-литературный курс для старших классов представляет собою только своего рода повышенный курс литературного чтения; ученики добросовестно, со знанием материала, излагают содержание произведения, но не дают характеристики его стиля; передают поступки и слова героя, не характеризую его по существу; не представляют себе – в пределах требования школьной программы – эволюции творчества писателя.

Степень выполнения задач преподавания литературы во многом определялась методической подготовленностью учителей.

Наиболее существенными недостатками в методике преподавания литературного чтения и литературы, снижающими воспитательные результаты преподавания, являлись, по мнению известных методистов:

– схематичность и бледность рассказа учителя о жизни писателя, особенно в 5–7 классах;

– неумение охарактеризовать художественную сторону произведения в единстве с его идейным содержанием;

– слабая постановка работы над устным и письменным изложением учащимися 5–7 классов;

– трафаретность в разборе произведения в старших классах;

– неумение учащихся выразительно, эмоционально читать художественные тексты.

В августе 1939 г., исходя из фактического, все еще не удовлетворяющего высоким требованиям преподавания литературы в школе, Наркомпрос определил задачи и содержание работы секции словесников на августовских конференциях.

Преподаватели литературы обсуждали следующие вопросы:

1) программы и учебники по литературе на 1939/40 учебный год;

2) коммунистическое воспитание на уроках литературы;

3) планирование учебного материала и конкретная методика изучения первых тем из программы по литературному чтению и по литературе;

4) единые нормы оценки знаний и навыков учащихся, методика применения этих норм [3, с. 2–4].

Рассмотрение первого вопроса вызвано тем, что с 1939 / 40 учебного года Наркомпрос ввел новую программу литературного чтения и издавал новые хрестоматии для 5 и 6 классов.

Особенностями перехода в 1939 / 40 учебном году на новые программы было следующее:

1) в 6 классе изучались повторно некоторые произведения, изученные в предшествующем году в 5 классе (например, повесть «Дубровский»);

2) в 7 классе в 1939 / 40 учебном году работа велась по хрестоматиям «Современная литература» А. Я. Цинговатова и Я. А. Ротковича (ч. 2) и А. Н. Дубовикова и Е. Е. Северина;

3) в 8 классе в тему «Устная народная поэзия» введено изучение жанров «Песни» и «Сказки»; перестроен и сокращен раздел древней литературы, оставлены отрывки из «Летописи», а также «Слово о полку Игореве», «Повесть о Евпатии Коловрате» и две повести XVII в.: «Повесть о Горе-Злосчастии», «Повесть о Ерше Ершовиче». Параллельно со «Словом о полку Игореве» учащиеся знакомились с поэмой Ш. Руставели «Витязь в тигровой шкуре» и со средневековой французской поэмой «Песнь о Роланде». В состав изучаемых произведений М. Лермонтова дополнительно введена поэма «Демон»;

4) в 9 классе сделаны следующие изменения: введена новая тема – «Творчество Т. Г. Шевченко», снята как самостоятельная тема «Н. А. Добролюбов», в качестве основного произведения Л. Толстого для изучения предложен роман «Война и мир» вместо «Анны Карениной». Причины изменения объяснялись так: «Война и мир» – историческая эпопея о героизме русского народа, его патриотизме, единстве трудящихся масс перед лицом врага-интервента. Рекомендовалось увеличить тираж школьного издания романа. Журнал «Литература в школе» обязывался дать ряд статей о методике изучения этого произведения» [3, с. 3];

5) в 10 классе снята обзорная тема о литературе XX в. до Октября и дана небольшая тема о развитии пролетарской литературы до Октября, предваряющая изучение творчества Горького;

6) новым в программе для 7–10 классов являлось то, что в нее введены как факультативные новые темы по западноевропейской литературе (произведения Ф. Шиллера, О. Бальзака, Г. Гейне, Р. Роллана и важнейшие произведения антифашистской литературы).

Считалось, переработка обзорных тем и изменение расположения основных разделов делали программу курса литературы для 7–10 классов, введенную с 1939 / 40 учебного года, более стройной, отвечающей требованиям школьного историко-литературного курса.

Программа опиралась на новое издание хрестоматий для всех классов в соответствии с программой. Для 8 класса с начала 1938 / 39 учебного года вводился новый учебник по литературе, составленный Г. Н. Пospelовым и П. В. Шаблюевским и отредактированный редакционной комиссией во главе с профессором П. П. Бродским. По курсу теории литературы 7–10 классов с нового учебного года также вводилось учебное пособие, составленное профессором Г. Н. Пospelовым.

Основным принципом методики преподавания литературы в 30–40-е годы считался принцип историзма, который, как предполагалось, позволял верно оценивать литературные факты и развитие литературы.

Вопрос о нормах оценки знаний и навыков учащихся вызван тем, что кабинет литературы Государственного научно-исследовательского института школ разработал проект критериев оценки знаний и навыков учащихся по литературному чтению и по литературе (как устных ответов, так и письменных работ). Проект обсуждался в учительской среде: в него были внесены необходимые изменения. А с начала 1939 / 40 учебного года он по указанию Наркомпроса введен в школы для применения в практике преподавания.

Особое внимание к преподаванию литературы в предвоенные и военные годы обусловлено тем, что литература выполняла не только познавательную функцию, но и являлась идеологическим «оружием».

Особенно отчетливо такой подход к школьному курсу литературы проявился во время войны, потребовавшей перестройки методики преподавания. Рубежным в этой перестройке следует считать 1943 / 44 учебный год. К началу этого учебного года обстановка стабилизировалась: наведен порядок в учете детей, эвакуированных из прифронтовых районов, созданы школьные интернаты, отлажена постановка методической работы.

О характере такой перестройки преподавания писал профессор В. А. Десницкий в статье «О воспитании патриотизма на произведениях отечественной литературы». В. А. Десницкий подчеркивал, что в новых условиях в центр преподавания должно быть поставлено изучение патриотических традиций русской литературы, ее освободительных мотивов и героических образов. Уроки литературы должны пробуждать у школьников горячее чувство любви к Родине и готовность к ее защите [22].

Конкретные пути патриотического воспитания школьников на разных годах обучения рассматривал методист В. В. Голубков в статье «Преподавание русской литературы в средней школе в условиях Великой Отечественной войны» [1]. В статье давался последовательный комментарий ко многим произведениям учебной программы и рекомендовались к использованию в школе произведения о Великой Отечественной войне. Так, В. В. Голубков отметил актуальность драмы А. Корнейчука «Фронт» и рекомендовал ее для школьного изучения.

Учительница Куйбышевской школы И. Ф. Куторго писала в своих воспоминаниях: «Как только в газетах и журналах появлялись новые произведения, я читала их в классе. Читали стихи Суркова, Симонова и др. Некоторые ребята показывали мне вырезанные из газеты стихотворение “Жди меня”, статьи И. Эренбурга, Л. Леонова. Особенно запомнилось мне чтение “Русского характера” А. Толстого» [4, с.14].

Подобные воспоминания находим и у тюменских учителей, на уроках русского языка и литературы пробуждавших интерес к русской культуре и истории народа. Учителя единодушно отмечали, что одним из любимейших произведений старших школьников в годы войны был роман Л. Н. Толстого «Война и мир», несмотря на большой объем текста, переплетение сюжетных линий и действующих лиц. В романе-эпопее русский народ сквозь тягостные испытания, горечь поражений приходит к победе над Наполеоном. Лучшие герои романа в огне Отечественной войны преображены волной народного героизма. Тема народа, вставшего на защиту своего отечества, оказалась в центре внимания школьников.

Следуя методической идее, что уроки литературы должны воспитывать чувство любви к Родине, учителя не только давали комментарии к произведениям А. Пушкина, Н. Некрасова, Л. Н. Толстого В. Маяковского, А. Блока, но и учили анализировать современные публицистические и художественные произведения. По непрограммным произведениям проводились читательские конференции, у участников которых формировалось умение рассуждать, аргументировать свою точку зрения, последовательно, точно и выразительно выражать мысль. Учителя-словесники пробуждали в учениках способность к созданию собственных произведений. Н. Ф. Докшина, отличник народного образования, издала вместе со своими учениками несколько выпусков поэтического альманаха «Наше творчество». Литературный альманах выпускался и в школе № 50 под руководством В. Д. Николаевской.

Изучение краеведческого материала, посвященного работе тюменских учителей в 1941–1945 гг., подтверждает, что преподаванию литературы, был придан патриотический характер. Это отражается в директивах Тюменского горкома, Тюменского обкома ВКПБ, в приказах горно, в приказах отдельных школ. О том, что задачи воспитания и образования решаются в тяжелейших условиях, говорил на конференции обкома партии известный профессор Б. И. Збарский, командированный в Тюмень из Москвы (известно, что в годы войны в Тюмени находился саркофаг с телом В. И. Ленина, а профессор Б. И. Збарский преподавал физику в одной из тюменских школ). Он отмечал, что школы часто не отапливаются, работают в 3 смены, не хватает учебников, классы переполнены. Документы средних школ, хранящиеся в Государственном архиве Тюменской области наглядно демонстрируют тяжелые условия работы школ в глубоком тылу во время Великой Отечественной войны. Так, в ведомостях



школы № 10 в списках учеников различных классов до 42 фамилий. В приказах школы № 25 в 1941–1942 гг. обнаруживается 7 пятых классов, 9 шестых, 10 седьмых, и в каждом – около 40 учеников. Переполненность классов объясняется во-первых, тем, что в связи с передачей зданий школ госпиталям были объединены школы №№ 25 и 1, №№ 21 и 5, во-вторых, всё прибывали эвакуированные учащиеся из оккупированных районов. (Уменьшение контингента учащихся началось в 1944 г., тогда же началось отделение школ, возвращение их в свои здания.)

Организация учебного процесса осложнялась нехваткой школьно-письменных принадлежностей: карандашей, ручек, тетрадей, учебников. Так, в книгах приказов по 25-й школе и в справках тюменского горно обнаружены документы, написанные на листах ученических тетрадей с текстами диктантов, решением задач). Порой ручки, карандаши и тетради были наградой за хорошую учебу, подарком к Новому году наряду с валенками и «штиблетами». Катастрофическим было положение с учебниками по всем предметам. Преподавание литературы затруднено нехваткой художественных текстов, поэтому многие произведения русских классиков старшеклассникам читали вслух. Начиная с весны 1942 г. школам было дано государственное задание по закупке учебников. Выполнение этого задания контролировалось городским отделом народного образования.

Однако и в таких условиях литература преподавалась живо, эмоционально, с яркой воспитательной устремленностью, с большой общественной отдачей. Учителя вели кружковую работу, считали, что филолог должен стремиться к углублению знаний и развитию личности учащихся. Популярными были кружки выразительного чтения, литературного творчества, драматический.

Большую помощь учительству оказали в эти годы статьи о патриотических традициях русской и советской литературы, о литературе Отечественной войны. В методическом сборнике, изданном в 1943 г., появились статьи на эту тему Н. А. Глаголева и Л. И. Тимофеева, в печати был опубликован ряд статей Д. Д. Благого о патриотических темах в произведениях русской классики. Широко были распространены литературные хрестоматии, заключавшие в себе высказывания русских писателей о Родине.

Патриотическая направленность осуществлялась и в методике проведения письменных работ. В статье «Отражение Отечественной войны в школьных сочинениях учащихся» педагог А. А. Озерова делилась своими наблюдениями над содержанием письменных работ школьников. С большой любовью, подчеркивала она, обращается молодежь к классической литературе, показывающей патриотические картины освободительной борьбы, величие души русского народа, благородство простого русского человека [4]. О воспитательном значении сочинений на патриотические темы писал в те годы методист С. А. Смирнов. Характерно, что,

подобно некоторым другим методистам этого времени, он, говоря о содержании и форме сочинений об Отечественной войне, обращался к трудам М. В. Ломоносова, к лучшим традициям старой риторической науки [4, с. 13].

Таким образом, изучение организации учебного процесса и преподавания гуманитарных дисциплин в советской школе в 30–40 гг. продемонстрировало не только высокий уровень профессиональной подготовки учителей, но и системную воспитательную работу. Думается, что современным педагогам необходимо изучать опыт учителей прошлого по формированию человека думающего, глубоко нравственного, испытывающего настоящую любовь и привязанность к своей Родине.

### Список литературы

1. Голубков В. В. Преподавание русской литературы в средней школе в условиях Великой Отечественной войны // Литература в школе. – 1943. – № 3. – С. 4–7.
2. Десницкий В. А. О воспитании патриотизма на произведениях отечественной литературы // Литература в школе. – 1942. – № 2. – С. 11.
3. Накануне нового учебного года // Литература в школе. – 1939. – № 4. – С. 2–7.
4. Озерова А. А. Отражение Отечественной войны в школьных сочинениях учащихся // Литература в школе. – 1943. – № 5. – С. 12–15.
5. Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе. – М.: Просвещение, 1976. – С. 66–71.

### Ценностно-гуманистическое ориентирование системы образования в обществе знания

В статье раскрываются характерные особенности общества знания и системы образования в информационном обществе. Рассматриваются ценностные ориентации родителей, учащихся, образовательных организаций, выявляется суть понятия «успешная» личность. Делается заключение о том, при каких условиях может быть обеспечено социально-экономическое и общественное развитие общества знания.

In article characteristics of society of knowledge and an education system in information society reveal. Valuable orientations of parents, pupils, the educational organizations are considered, the essence of the concept "successful" the personality comes to light. The conclusion about becomes under what conditions social and economic and social development of society of knowledge can be provide

*Ключевые слова:* ценности, образование, общество, знание, гуманизм.

*Key words:* values, education, society, knowledge, humanity.

В условиях информационного общества любая деятельность – в экономической, политической, социальной, духовной сферах, общественной жизни – требует от человека знаниевого совершенствования, умения получать новую информацию, оценивать и выбирать источники информации из постоянно растущего их количества.

Для развития наукоемких отраслей промышленности, сосредоточенных на выпуске продукции на основе последних достижений науки и техники, использующих на практике передовой в научно-техническом плане производственный аппарат, необходимо повышение уровня кадрового состава. Темпы развития секторов, производящих и реализующих научные знания, а также предоставляющих на основе знаний инновационные услуги, в ближайшие годы приведут к сокращению численности работников промышленного сектора и увеличению доли высококвалифицированных кадров и интеллектуальных работников. Специальные знания, коммуникативные, передовые, инновационные технологии становятся основным фактором развития производства и конкурентоспособности предприятий. Интенсивное развитие, совершенствование и распространение нано-, био-, нейро-, инфо- технологий влечет за собой увеличение численности высококвалифицированного персонала.

Возрастание роли знания во всех сферах жизни становится характерной и закономерной чертой развития общества. В постиндустриальный период центральное место занимают теоретические знания, вокруг которых организованы новые технологии, экономический рост и социальная стратификация. Наука перестает представлять собой ограниченную совокупность знаний, пределы которой могут быть достигнуты. Научные знания становятся неисчерпаемыми и каждое очередное достижение открывает новые области, которые, в свою очередь, порождают собственные ответвления.

Благодаря обстоятельствам ряд ученых (Д. Бэлл, Н. Штер, Р. Райх, Б. Г. Юдин, И. Ю. Алексеева, А. А. Гусейнов, Ф. Д. Демидов, В. И. Иноземцев, В. Г. Федотова и др.) стали применять термин «общество знания», характеризующий текущий этап социально-экономического развития большинства стран.

Объяснение применения термина «общество знания» в постиндустриальный период мы находим у Д. Белла: «Если индустриальное общество основано на машинной технологии, то постиндустриальное общество формируется под воздействием технологии интеллектуальной. И если капитал и труд – главные структурные элементы индустриального социума, то информация и знание – основа общества постиндустриального [1, CLI]. Ученый приводит два аргумента, обосновывающих приоритет знания: «Очевидно, что постиндустриальное общество представляет собой общество знания в двояком смысле: во-первых, источником инноваций во все большей мере становятся исследования и разработки (более того, возникают новые отношения между наукой и технологией ввиду центрального места теоретического знания); во-вторых, прогресс общества, измеряемый возрастающей долей ВНП<sup>1</sup> и возрастающей частью занятой рабочей силы, все более однозначно определяется успехами в области знания [1, CCLXXXVIII].

Важнейшим условием развития постиндустриального общества является обеспечение наукоемких отраслей промышленности достаточным количеством высококвалифицированных кадров. Это обстоятельство значительно повышает роль образования, требования к его качеству и организации. Инновационность экономики стали причиной модернизации образования, в результате которой школы получили современное техническое, коммуникационное оборудование, отвечающее требованиям времени. Произошли изменения и в основном подходе, принципе организации учебной деятельности обучающихся. Система образования признала необходимость перехода от традиционного принципа к системе «опережающего» обучения, в котором обучающийся из пассивного субъекта, постигающего определенный объем знаний, становится активным субъектом процесса, готовым к постоянному раз-

---

<sup>1</sup> Валовой национальный продукт

виту, непрерывному обучению, осмыслению постоянно меняющейся информации.

По мнению В. Д. Комарова: «Превращение научной информации в основной источник преобразований информационной эпохи прекрасно доказало реалистичность Марксова прогноза о превращении науки в непосредственную производительную силу высокоцивилизованного общества» [7, 313].

Основной задачей образования в обществе знаний становится адаптация обучающихся к условиям информационной насыщенности и постоянного увеличения объемов информационных сетевых ресурсов и потоков научных знаний, а также стремительного старения информации. Первоочередной необходимостью становится подготовка нового поколения к работе с информацией, что предполагает формирование умений осознавать, анализировать, концентрировать, рассеивать и актуализировать информацию, давать оценку огромным объемам информации, отделять истину от псевдонаучных теорий. Особенности экономического развития, цели деятельности образовательных организаций сужают задачи модернизации образования до повышения качества обучения, внедрения эффективных методов обучения, оснащения современным оборудованием.

Запросы обучающихся и родителей на современной стадии развития общества носят прагматичный характер, базирующийся на стремлении получить выгоду из знаний. Стремление к материальному благополучию вызывает потребность в формировании у человека конкурентоспособности, которая является основным фактором достижения цели. Конкурентоспособных людей, способных достичь материального благополучия, общество воспринимает как успешных. В стремлении личности быть конкурентоспособной полезность, выгода, успешность становятся основными ценностными ориентациями. Это приводит к тому, что добром начинает считаться то, что приводит к успеху, а злом то, что мешает добиться успеха. Ж. Ж. Руссо отмечал «...ненасытное честолюбие, страсть к увеличению относительных размеров своего состояния, не в силу действительной потребности, а для того, чтобы поставить себя выше других, внушают всем людям низкую склонность взаимно вредить друг другу, тайную зависть, тем более опасную, что, желая вернее нанести удар, она часто рядится в личину благожелательности...» [3, с. 77].

Если говорить об институте семьи, то заботясь о счастье своих детей, живущих в мире рынка и конкуренции, в большинстве случаев родители делают выбор в пользу прагматичного сознания, адаптивной личности с низким уровнем нравственных качеств, полагая, что добиться материального успеха может только человек, живущий не по нравственным нормам.

Будет ли такая личность чувствовать себя счастливой, могут ли материальные ценности сделать человека счастливым? Человек-потребитель, успешный человек постепенно теряет интерес к жизни, не находит ее смысла, пресыщается материальными благами, перестает ощущать радость и счастье. С. Н. Гавров и Н. Д. Никандров приводят пример: «... в США, согласно социологическим опросам, около 80 % населения не ощущает довольства жизнью, а тем более счастья. А в Индии, доходы населения которой много ниже американских, картина повторяется с точностью до наоборот: 80 % населения жизнью довольны и даже счастливы» [2, с. 25].

Будут ли счастливы дети и довольны ли результатом прагматичного, индивидуалистического целеполагания воспитания родители? Противоречие заключается в том, что эти же родители составляют общество, которое в целом заботится об истинном благе, имеющем глубокие исторические корни. Мы наблюдаем двойные стандарты: своего ребенка родители желают воспитать таким, каким они не желают видеть общество в целом. Происходит разрушение целого, части общества не подчиняются системе, нарушается природа как общества в целом, так и каждой взятой отдельно личности. По мнению А. И. Субетто, любая педагогическая система должна быть ориентирована на формирование в человеке понимания смысла жизни, который по мнению ученого состоит в первую очередь в «становлении человечности в человеке», что в ноосферном смысле обеспечит бессмертие человечества в биологическом и интеллектуально-социокультурном измерении. А. И. Субетто пишет: «...индивидуалистическая установка делает смысл жизни ложным, входит в конфликт с истинной природой человека...» [12, с. 338].

Задача системы образования – помочь семье выбрать приоритеты, ценностные ориентиры и уравновесить общественное и личное, привести в соответствие стремления родителей как семьи и желания родителей как части общества.

Итак, в условиях информационного, знаниевого общества, научно-технического прогресса получение нужного знания, умение его использовать, извлекая пользу и реализуя личные цели, становятся главными ценностными ориентациями. Родители обучающихся видят главной целью воспитания формирование успешной личности.

Мы не ставим под сомнение необходимость формирования успешного человека, однако задумываемся над тем, будет ли успешный человек в своей деятельности ориентироваться на потребности, нужды и интересы окружающих, станет ли для успешного человека смыслом существования забота о благе других людей. Как правило, конкурентоспособность требует от человека полной отдачи себя во благо самого себя, и мысли о благополучии и успешности другого сводят «на нет» все усилия, способствующие собственному процветанию. И. Калина пишет: «Образование, направляющее свои ресурсы на формирование успеш-

ного человека, который в первую очередь ориентирован на пользу, а не на благо, не способствует тому, чтобы успешный человек способствовал достижению успеха другими людьми. Более того, другой человек не становится для такого успешного человека своим-другим. Этот свой-другой не представляет успешного человека в обществе, а успешный человек не оказывается представленным в обществе через другого человека» [6, 48].

Для того чтобы быть успешным не надо быть духовным, нравственным, более того, это мешает, так как вынуждает действовать не только во благо своих интересов, но и во благо интересов других людей и общества в целом. Главным для успешного человека становятся личные цели при полном игнорировании общественно значимых ценностных установок. По мнению А. Г. Глинчиковой, господствующее место в сознании людей занимает частный интерес, который имеет существенное преимущество над общественными потребностями и в последние годы усиливается. В развитие этой мысли она пишет: «...наша проблема связана со сбоем в процессе формирования внутренних ограничителей частного интереса каждого во имя интересов другого, других – т. е. во имя общественных интересов [7, с. 7].

С. И. Григорьев подчеркивает: «... российское общество в последнее 20-летие драматически, противоестественно трагически в результате действия глобальных маятниковых процессов было возвращено, отброшено в свое цивилизационное историческое прошлое, в эпоху первоначального капиталистического накопления, «дикого рынка», где «все покупается и все продается», где именем прибыли игнорируются базовые социальные процессы, решение задач природно-экологической и социокультурной безопасности...» [4, с. 315].

С. Н. Гавров и Н. Д. Никандров дали характеристику двум противоположным типам личности: «Первый тип – человек адаптивный, не обладающий каким-либо значимым набором морально-нравственных качеств, живущий исключительно в парадигме своего личного успеха и благополучия, никак не соотносящего свои поступки с интересами других людей и общества в целом. Однако он успешен в современном, западном по своей генеалогии, потребительском обществе. Второй тип – человек, живущий в парадигме служения обществу, обладающий высокими нравственными качествами, соотносящий свои действия с интересами других людей» [2, с. 24]. Следует отметить, что запросы государства и ожидания общества как целостной системы связаны с потребностью воспитания второго типа человека (по С. Н. Гаврову и Н. Д. Никандрову) – духовного, нравственного человека, способного сопереживать и заботиться о тех, кто рядом.

По мнению Е. О. Соломатиной: «Только высоконравственный человек способен использовать полученное знание во благо общества, не

создавая риска для людей, не обладающих таким знанием, не эксплуатируя и не угнетая их интересов и прав» [11, 34].

«При отсутствии системы формирования и воспитания ценностей нравственного и этического порядка; при сохранении современного отношения человека к собственному благу как главному человеческому приоритету общество находится перед угрозой становления не “общества знания”, а “общества риска”. Это не означает необходимость, полного отказа от частного интереса в «обществе знаний», поскольку игнорирование частного интереса также может привести к дегуманизации общественной жизни и обернуться деморализацией и кризисом общественного доверия. Поэтому выход видится только один – через образование формировать у каждого члена общества систему разрушенных и недостающих ценностей, способных сдерживать приоритет частного интереса над общественным» [11, с. 34].

В обществе знания изменились требования к человеку как члену профессиональной организации, участнику коллективного труда. Так, в индустриальном обществе система образования формировала человека-исполнителя, готового выполнять данные руководством поручения коллективно, сообщая с группой людей – таких же исполнителей, действовать по инструкции, выполнять то или иное действие, не подвергая сомнению его целесообразность и правильность. Сейчас же обществу и экономике нужен человек, который не ждет, когда перед ним будут поставлены задачи, а способен видеть их сам и брать на себя ответственность за их решение. Темп возникновения и трансформации задач возрос настолько, что ждать инструкций сверху значит заведомо не выполнять возложенные на работника обязанности. Можно сказать, задачи в трудовом коллективе стали индивидуально ориентированными и индивидуально решаемыми. Эффективность деятельности организации зависит от каждого в отдельности, но играющего в одну командную игру, следующего единой политики компании. Развитие, совершенствование, прогресс зависит от способности человека выбирать единственно правильное решение из ряда возможных. Частные, личные решения становятся императивом развития всех сторон жизнедеятельности.

Принимая как постулат то, что решения основываются на знаниях, мы подчеркиваем, что решения в современном мире выбираются из ряда альтернативных и во многом определяются уровнем нравственного, духовного развития человека, гражданской и личной ответственностью за себя, за общество. Человек, гражданин должен обладать такими качествами, чтобы его выбор был сделан во благо тех, кто рядом, по причине полезности для общества, не в ущерб социально значимым целям.

В условиях новой стремительно развивающейся экономики, информационного общества управленческие решения, характеризующиеся продуманностью, аргументированностью, взвешенностью, комплексностью подхода, не будут успевать за темпами развития экономики и



общества. Человек, гражданин, специалист, профессионал должен уметь реагировать на новые вызовы, оценивать ситуацию, видеть перспективу и принимать решения самостоятельно. Разрешение вопросов, проблем, намерения, урегулирование споров, выводы во многом определяются ценностными ориентациями личности.

Информационное общество дает обширные возможности для самореализации человека, самостоятельности в принятии решений. В этой связи актуальными становятся вопросы: какой путь самореализации выберет человек, по какому пути он пойдет, что станет доминирующим фактором в принятии тех или иных решений?

Система образования всех уровней должна, обязана установить ценностные ориентиры у обучающихся. По мнению Э. Фромма: «...укоренившиеся ценностные ориентации обеспечивают вневременную устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов» [2, с. 23].

С. Н. Гавров и Н. Д. Никандров считают, что «в России исторически сложилось так, что система образования действует целенаправленно, рефлексируя по поводу своих целей, осознавая их. Она стремится не к произвольной социализации и формированию «случайного» человека, а человека с определенным набором личностных свойств, воспитанного в духе гуманистической традиции. В этой системе имманентно заложено стремление к идеальному образу «хорошего человека», разделяющего высокие морально-нравственные нормы, готового к самоограничению в интересах других людей, в отношении общественных интересов» [2, с. 25–26].

По мнению А. А. Гусейнова и Р. Г. Апресяна, деятельность учителя, преподавателя вуза должна быть направлена на такую цель, которая «считается безусловной (абсолютной), признается в качестве высшего блага» [5, с. 14].

И. И. Калина пишет: «Воспитание в ученике, студенте нравственности, добродетелей приводит к тому, что их благо начинает совпадать с благом другого человека. Сознание молодежи при моделировании мира будет прежде всего «обращать внимание» на ценности бытия, ценности индивидуального человеческого существования, экзистенциальные ценности, а уже потом на натуральные (материальные) блага [6, с. 48].

Следует отметить, что в менталитете российского народа уверенно доминируют дореволюционные ценности добра, милосердия, любви к ближнему, бескорыстия и приоритета общественного интереса. В традиционном понимании россиян «успешный человек – это нравственный человек, для которого символами жизненного успеха являются не столько материальные блага, сколько семейное благополучие, профессиональные результаты. При этом символы успеха не утрачивают связи с жизнью, не получают самостоятельного существования, не ведут к

подмене ценностей. Во внутреннем мире успешного нравственного человека польза и добро не исключают, а предполагают друг друга. Люди, с которыми взаимодействует успешный нравственный человек, являются не средством достижения его целей, а целью сами по себе [12, с. 49].

Для успешного человека, но обладающего нравственными качествами, материальное благополучие, власть, авторитет, влияние не являются смыслом жизни. Для него важно «искусство жизни» [13, с. 256], которое заключается в умении действовать и принимать решения во благо себя, другого и общества.

Таким образом, в обществе знания характерной особенностью системы образования становится когнитивная направленность учебно-воспитательной деятельности: развитие познавательных способностей, мышления, умения приобретать новые знания, оперировать ими, находить нужную информацию. Ценностные ориентации родителей и учащихся заключаются в способности извлекать из знаний личную пользу и выгоду. Целью воспитания становится формирование успешной личности, идеалы которой не согласуются с общественными интересами. О рисках такого целеполагания воспитания скажем словами Е. М. Лысенко: «...иждивенческое, потребительское мировоззрение, подкрепленное жадой наживы и сверхприбыли, перечеркивает завтрашний день человечества» [10, с. 322].

В информационном обществе социально-экономическое, общественное развитие во многом зависит от решений отдельно взятой личности, которые определяются уровнем нравственного, духовного развития человека, гражданской и личной ответственностью за себя и за общество. Это значит, что человек, гражданин должен обладать такими качествами, чтобы в ситуации принятия решений его выбор был сделан во благо тех, кто рядом, по причине полезности для общества.

Исходя из вышесказанного мы считаем, что общество знания – это экономическая система, базисом развития которой являются знания, между тем успех ее развития обусловлен традиционными ценностными и духовными ориентирами. Сделанный нами вывод говорит о необходимости усиления воспитательной, аксиологической стороны учебно-воспитательного процесса, которая связана с присвоением человеком традиционных для российского общества ценностей, формированием ценностно-гуманистического отношения к жизни. Педагогическая система должна «устремить молодежь на общие интересы, не отбивая у них охоту к личному успеху» (А. И. Субетто) [12, с. 342], воспитать человека, способного действовать по приоритету нравственных мотивов, экологической безопасности, ответственности за будущее России и всего человечества.

## Список литературы

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования // пер. с англ. – Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Academia, 2004. – CLXX. – 788 с.
  2. Гавров С.Н., Никандров Н.Д. Образование в процессе социализации личности // Вестник УРАО – М., 2008. – № 5.
  3. Глинчикова А. Г., Частная собственность и общественный интерес – дилемма в России // Вопросы философии. – 2011. – № 3.
  4. Григорьев С.И., Вернадскианская революция и эволюция системы социального образования: контекст сохранения и развития жизненных сил человека, общества и государства в современной России Вернадскианская революция в научно-образовательном пространстве России: коллектив. моногр. – СПб.: АСТЕРИОН, 2013. – 413 с.
  5. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учеб. – М.: Гардарики – 1998. – 472 с.
  6. Калина И.И. Аксиологические основания модернизации педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2012.
  7. Комаров В.Д., Вернадскианская парадигма философии образования. Вернадскианская революция в научно-образовательном пространстве России: коллектив. моногр. – СПб.: АСТЕРИОН, 2013. – 413 с.
  8. Лысенко Е.М. Вернадскианская революция и научно-методологическая база женского образования. Вернадскианская революция в научно-образовательном пространстве России: коллектив. моногр. – СПб.: АСТЕРИОН, 2013. – 413 с.
  9. Руссо Ж.Ж., Трактаты. – М., 1969.
  10. Сагатовский В.Н. Есть ли выход у человечества? – СПб.: Петрополис, 2000 – 148 с.
  11. Соломатина Е.О. Общество знания»: новые тенденции в стратегии образования (социально-философский анализ): автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2011.
  12. Субетто А. И. Школа М. П. Щетинина как прообраз ноосферной школы в России. Вернадскианская революция в научно-образовательном пространстве России: коллектив. моногр. – СПб.: АСТЕРИОН, 2013 – 413 с.
- Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1995 – 256 с.

## **Пространственно-экологическая компетентность специалиста по туризму как дополнительное условие его конкурентоспособности**

В статье рассматриваются вопросы подготовки специалистов по туризму, формирование компетенций, позволяющих быть конкурентоспособными на рынке труда. Анализируются точки зрения ведущих ученых на формирование профессиональных и личностных качеств в подготовке квалифицированных специалистов среднего звена, их востребованность и соответствие современным требованиям. Раскрывается расширение профессиональной компетентности за счет пространственно-экологического модуля в содержании учебных программ подготовки специалистов, показана структура данного модуля, состоящая из таких дисциплин, как «Геоэкология и туризм», «Картографическое обеспечение туризма».

In article questions of training of specialists on tourism, formation of the competences allowing to be competitive in labor market are considered. The points of view of the leading scientists on formation of professional and personal qualities in training of qualified specialists of an average link, their demand and compliance to modern requirements are analyzed. Expansion of professional competence at the expense of the spatial and ecological module of contents of training programs of training of specialists reveals, the structure of this module consisting of such disciplines as «Geoeology and tourism», «Cartographical ensuring tourism» is shown.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, конкурентоспособность, геотуристика, экологическая культура, геоэкологическое образование, визуализация пространства, картографическое обеспечение туризма, пространственно-экологический модуль.

*Key words:* professional competence, competitiveness, geotouristika, ecological culture, geoeological education, visualization of space, cartographical ensuring tourism, spatial and ecological module.

Стратегия развития системы формирования прикладных квалификаций на период до 2020 г. определяет основным направлением государственной политики подготовку квалифицированных специалистов среднего звена в соответствии с основными положениями Федерального Закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской

Федерации», имеющих ключевое значение для инновационной экономики нашего государства. Задачей, требующей безотлагательного решения, по мнению Министра образования и науки Российской Федерации Д. В. Ливанова, является приведение содержания образования и технологий подготовки кадров в соответствие с современными требованиями к квалификациям со стороны работодателей (Д. В. Ливанов, 2013).

В мире сегодня происходит «образовательный бум», который значительно увеличил потребности социума в профессионально компетентных специалистах, имеющих фундаментальную подготовку и способных к освоению новых знаний и умений, принятию собственных решений в изменяющейся ситуации. Высококвалифицированный специалист на сегодняшний день необходим во всех сферах и отраслях. От уровня образования и образованности специалиста зависит его материальная обеспеченность, возможность самореализации. Такая тенденция в развитии образования наблюдается во всем мире.

Профессионально важные качества современного специалиста во многом расширились. В условиях современных требований растет роль личностного фактора, немаловажную роль играет общеобразовательная подготовка, потребность и способность к самообразованию, профессиональная креативность и самостоятельность.

При этом различаются такие два понятия как «профессиональная самостоятельность» и «профессиональная мобильность» [5]. Профессиональная самостоятельность - это способность самостоятельно анализировать все требования, предъявляемые к работе; самостоятельно преодолевать трудности путем планирования и самоконтроля; владеть техническим мышлением; проявлять активность и творчество. Она базируется на готовности к любой самостоятельной деятельности, личностной ответственности, потребности и возможности принимать решения самостоятельно. Профессиональной мобильностью определяется уровень мышления; готовность решать любые производственные задачи, стремление к самосовершенствованию и самообразованию; способность оперативно и гибко действовать, исходя из создавшейся ситуации. Профессиональная мобильность подразумевает также возможность быстро постигать технические нововведения и новые специальности [5].

Главным критерием определения уровня квалификации любого специалиста не может служить только степень владения им профессиональных знаний и умений. Развитие профессиональных и социально значимых качеств, в основном, зависит от психологических особенностей и основных способностей человека, от уровня его общей культуры, умения воспринимать, мыслить, говорить, общаться, учиться, трудиться, заниматься самоанализом и рефлексивной самоорганизацией.

Для рынка труда основополагающим становится не только количество знаний, но и способность уметь решать профессиональные задачи, проявлять себя должным образом в непредвиденных ситуациях. Таким

образом, конкурентоспособный специалист – это человек, владеющий необходимыми знаниями, практическими навыками и креативным мышлением, т. е. профессиональной компетентностью (рис. 1).

Основными тенденциями в развитии системы современного профессионального образования выступают стандартизация, интегративность, непрерывность, регионализация, гуманизация и др.

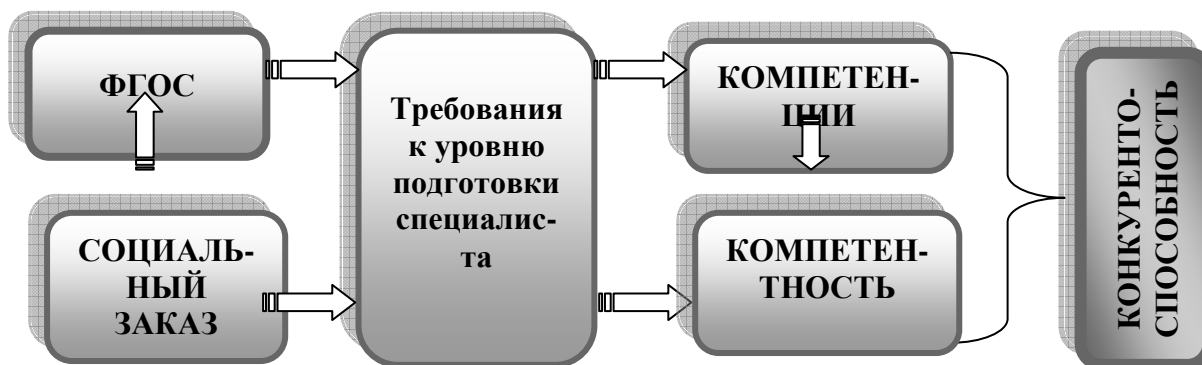


Рис. 1. Формирование конкурентоспособного специалиста.

Разнообразие туристской деятельности и туристских связей, социально-культурный феномен и «мирохозяйственные отношения в туризме» определяют разнообразие систем профессионального туристского образования. Деятельность в сфере туризма настолько многогранна, что как никакая другая дает возможность раскрыть будущему специалисту свой творческий потенциал как гуманитарной, так и аналитической направленности. Известно, что туризм связан и с бизнесом и социумом в целом, с людьми – потребителями гостиничных, рекреационных и туристско-экскурсионных услуг, с новыми информационными технологиями, с познанием различных типов туристских дестинаций. В области туризма есть место и научным изысканиям и разнообразной практической деятельности, и теории и практике.

Нам представляется очевидным, что чем шире профессиональный и общекультурный кругозор специалиста по туризму (разумеется, сопровождаемый определенными компетенциями), тем разнообразнее и мобильнее его возможности по реализации своих потенций на рынке труда, тем устойчивее его позиции в конкурентной борьбе, в ведении туристского бизнеса.

Отметим и то обстоятельство, что компетентный специалист с широким профессиональным кругозором даже в условиях ухудшения ситуации для развития туристской отрасли в современных условиях найдет выход за счет быстрого изменения направлений своей деятельности. Например, изменение в худшую сторону условий для выездного туризма с силу геополитических и экономических обстоятельств стимулирует развитие внутреннего туризма, переориентацию фирм на дополни-

тельное освоение дестинаций своей страны (для России Крым тому яркий пример).

Поскольку профессиональная подготовка в сфере туризма предполагает в первую очередь умение вести бизнес, заниматься предпринимательством, то и основной профессиональный цикл и профессиональные модули обучения посвящены экономике отрасли, изучают такие дисциплины как маркетинг, управление персоналом, стандартизацию и сертификацию туристских услуг и т.д. Справедливости ради, следует отметить упоминание в ФГОС 100401 «Туризм» (среднее профессиональное образование) об экологии в общеобразовательном цикле (одной из 13 дисциплин) и о страноведении – двенадцатой общепрофессиональной дисциплине профессионального цикла.

Прежде, чем обозначать направления «расширения» профессиональной компетентности специалиста обратимся собственно к теоретическим вопросам относительно структуры, содержания и методов науки о туризме. Именно эти категории должны определять дидактические модули программы подготовки специалиста. В целом так и происходит на практике, но превалирует, как упоминали выше, экономическая подготовка выпускников.

Мы считаем, что **объектом** изучения туристики является исследование и туристское освоение природно-рекреационного геопространства (ПРГ), состоящего из объектов туристского интереса, скомпонованных определенным образом в туристские дестинации. Системообразующим энергетическим каналом является при этом поток туристов-рекреантов, формирующийся по определенным как природным, так и логистическим закономерностям.

В общем виде структуру науки **туристики** мы предлагаем рассматривать как взаимообусловленное единство таких ее составляющих, как **общая туристика, экономика туризма, индустрия туризма, геотуристика, педагогика туризма, экскурсионное дело** [7].

Предметом изучения геотуристики является географическое положение и природные особенности объектов туристского интереса и элементы туристской инфраструктуры, природоохранная и геоэкологическая составляющие, социально-демографическое состояние коренного населения. Можно сказать, что туристско-рекреационная среда – это часть освоенного природно-рекреационного пространства, одна из природно-социальных геосистем на определенной территории. Таким образом, геотуристика понимается как раздел туристики о географической туристско-рекреационной среде, которая является глобальной (единой) пространственной географической системой туристского интереса, ее структуре и функционировании. Особенности этой среды и определяют специфические особенности предлагаемого к продаже туристского продукта.

Ведущий методологический принцип исследований в геотуризме – системный подход и концепция геосистем, хорошо разработанная в географии. В качестве методов исследования в геотуризме могут применяться известные общенаучные и широко известные анализ и синтез, системный подход. Из «сквозных» географических особо важную роль имеет геометод (акад. Б.М. Кедров), картографический метод, теория геоизображений (А.М. Берлянт), методы информационной географии, региональный историко-географический анализ (Вампилова Л.Б.), различные инфографические методы.

Особо отметим универсальный «сквозной» метод познания природно-рекреационного пространства – *картографический метод его визуализации различными способами*, в первую очередь с помощью геоизображений, экономических карт и картоидов. Визуальная модель позволит одновременно «видеть», сравнивать, сопоставлять, оценивать, измерять природно-рекреационное пространство, изучать его структуру, управлять туристскими потоками, намечая маршруты их движения [8].

Из этого краткого обзора основных представлений о современной теории науки о туризме становится очевидной необходимость «расширения» профессиональной компетентности специалиста за счет освоения знаний кроме экономики туризма по главным разделам геотуризма: это геоэкологическая составляющая туристской специфики освоения территории и методическая составляющая - картографическое обеспечение туризма, т.е. *пространственно-экологический модуль*. Оба эти профессиональные направления тесно переплетаются с общекультурными свойствами личности выпускника. («экологическая культура», пространственное мышление и визуализация информации) и несомненно будут являться дополнительными точками опоры в конкурентной борьбе под туристским «бизнес-солнцем».

Неблагоприятная экологическая ситуация в современном мире, ухудшающееся качество окружающего географического пространства дополнительно вызывают необходимость формирования геоэкологической компетентности специалистов по туризму.

Туризм занимает место в группе отраслей, имеющих выраженную ориентацию на использование природных ресурсов. В первую очередь это относится к таким видам туризма, как экологический, сельский, познавательный и другие. Востребован и популярен туризм в особо охраняемых природных территориях, имеющих географические и экологические ограничения для посещения. В ресторанно-гостиничном сервисе также важное место занимает «зеленая» ориентация оказываемых услуг. Это касается использования экологически чистых продуктов питания, санитарно-гигиенических средств, отдельного сбора мусора, режима экономии, рационального использования ресурсов [10].



По мнению ряда исследователей (С. В. Алексеев, Н. Д. Андреева, А. Н. Захлебный, Т. С. Комиссарова, В. П. Соломин и др.), экологическая компетентность является системообразующим фактором экологического образования, формирует экологическое сознание, и соответственно, дает возможность сформировать ценностное отношение к окружающей среде и профессионально, грамотно создавать качественный туристский продукт.

При развитии туризма неизбежно вовлечение в эксплуатацию природных ресурсов. Во многих развитых странах 3 место по площади занимают территории, используемые для туризма и отдыха (после лесных и сельскохозяйственных земель). Большая экономическая выгода и быстрые темпы развития туристической индустрии делают рекреационное применение земель перспективным и способными успешно конкурировать с другими видами землепользования. Совместно с сельским хозяйством и лесными угодьями рекреационное использование территорий создается так называемый «фон», где проявляются следующие виды хозяйственной деятельности: создание лесопарков, курортных зон, пляжей и т.д., в которых рекреационное использование является основополагающим [6].

Отрицательное воздействие туризма на окружающую среду, которое раньше недооценивалось, сегодня стало объектом все более пристального внимания международных экологических сообществ. Неблагоприятные воздействия экологического характера многочисленны и разнообразны – это потребление природных ресурсов и загрязнение природных объектов; деградация природных ландшафтов за счет застройки земель; угроза для дикой и нетронутой человеком природы с вытекающей из этого потерей биоразнообразия, нарушение местной культуры и обычаев разных народов.

Сегодня, как никогда, актуален вопрос об экологической культуре как составной части общей культуры человека. Исходя из тенденций развития туризма и туристских законов «туристскую деятельность следует планировать таким образом, чтобы обеспечить сохранение и процветание традиционных ремесел, культуры и фольклора, а не вести к их стандартизации и обеднению».

Главную роль в формировании экологизированного сознания следует признать за образованием. Серьезная образовательная подготовка будущих специалистов по туризму предполагает наличие экологической грамотности и требует актуализации внимания к проблеме развития экологической культуры у выпускников как части общечеловеческой культуры. По мнению ряда исследователей (С. В. Алексеева, Н. Д. Андреевой, Т. С. Комиссаровой), экологическая компетентность служит основополагающим элементом экологического образования, позволяющим в полной мере использовать педагогические, психологические, экологические принципы и закономерности при экологической культуре и сознания. Ученые В. С. Барулин, П. С. Гуревич, А. Г. Сабиров

подчеркивают значимость экологической культуры и сознания как основного фактора гармонизации взаимоотношения человека и природы, как важного компонента духовности.

В современной образовательной парадигме обострился интерес к экологической компетентности, а потребность к определению содержания экологической компетентности возросла в связи с пониманием глобальной экологической проблематики, которую невозможно преодолеть без качественной трансформации понимания экологической культуры и экологической компетентности [4].

Наряду с экологической культурой и экологической компетентностью, в экологической системе понятий выделяется категория экологической деятельности, которая, в свою очередь, связана с экологическими ценностями, экологическим мышлением и экологическим сознанием [6].

Понимание экологической культуры многомерно, но научно-профессиональным сообществом признано, что экологическая культура - необходимая составляющая часть общей культуры личности, способной рационально сосуществовать с природой, восстанавливать здоровье физическое и духовное, наслаждаться гармонией природы. Этот культурный потенциал способствует развитию духовности личности.

Один из самых важных компонентов экологической культуры – личностно-ценностный взгляд на окружающую среду и природу в целом, помогающий осмыслить себя как часть природы и осознать свои действия и последствия при общении с ней. Экологическая ответственность - это высокая степень экологического сознания, при которой формирование экологической культуры это не только природоохранные знания и навыки, но и развитие особого внутреннего мира. Основой ответственности является нравственное отношение человека к миру природы, понимание цепочки природа - геосферы – человек.

Геоэкологическое образование специалиста – это синтез географического и экологического мышления, профессионального понимания взаимодействия между обществом и окружающей средой, являющееся основой формирования природосообразного поведения человека, в данном контексте – в сфере туристской деятельности.

Мы присоединяемся к мнению М.Д. Андреева, который считает, что «...Географическая составляющая должна занять ведущее место в экологическом образовательном процессе, поскольку, географические знания способствуют обрабатывать и синтезировать материалы из различных источников; они учитывают концепцию многофакторной причинности; позволяют оперировать значительными массивами разнообразной информации» [3, с. 18–19].

Ведущее направление исследований современной геоэкологии составляет исследование проблем ресурсообеспеченности и рационального использования геосистемы, вопросы оптимизации и связи произ-

водственных и природных комплексов, геоэкологические основы создания и деятельности природно-технических геосистем, туристско-рекреационных систем.

В связи с актуальностью введения геоэкологической составляющей в программу подготовки специалистов по туризму, в экологическом образовании ставятся задачи, которые состоят в следующем:

- сформировать научные знания о геосферах, взаимодействии оболочек Земли, природопользовании;
- рассмотреть основные проблемы взаимодействия общества и природы; формы, размеры и последствия антропогенного воздействия туристского характера на природную среду; глобальные, региональные и локальные экологические проблемы современности;
- способствовать формированию геоэкологического мышления специалистов по туризму, включающего в себя понимание: единства мира и взаимосвязанности всех протекающих в нем процессов, необходимости соизмерения деятельности человека с интересами сохранения природной среды; приоритета геоэкологических интересов перед социальными, экономическими и политическими интересами [10].

В конечном итоге формируется компетентность специалиста по туризму как качество его личности, которое позволяет ему понимать окружающий мир не только умозрительно, но и визуально, понимать его комплексность, взаимозависимость, структурно-функциональную сущность, уметь управлять им, не нарушая экологического равновесия.

Таким образом, экологическая культура - это важная часть общей и профессиональной культуры человека. Она представляет собой интегральную профессионально-личностную характеристику, выражающуюся в экологических ценностных ориентациях, системе профессиональных качеств, в его экологическом сознании, мировоззрении и поведении, а также определяющих его теоретическую и практическую подготовленность к профессиональной деятельности.

Экологическая компетентность – это целостное личностное образование, обусловленное ценностными ориентациями человека и появляющееся в результате его профессиональной деятельности в окружающей среде в соответствии с природными закономерностями и социально ответственного поведения, способствующее самореализации человека во всех сферах бытия без нарушения равновесия в системе «природа – общество» [6].

Следовательно, основными составляющими геоэкологической компетентности являются:

- знание основных географических закономерностей, понимание круговоротов вещества в природе и экологических последствий их нарушения;

- понимание пространственно-временной целостности природы и общества, структуры географического пространства, единства и взаимосвязи природных, социально-экономических и техногенных процессов;
- наличие экологоцентрического сознания и поведения, экологической грамотности, этики поведения в природе, экологической культуры как части общей культуры человека;
- умение самостоятельно и оперативно принимать экологосообразные решения в профессиональной деятельности и в быту;
- готовность и умение вести здоровый образ жизни [10].

Итак, повышение качества профессиональной подготовки специалистов для сферы туризма определяется наличием экологической составляющей содержания образования, отвечающей запросам профессиональной сферы, учетом при формировании туристского продукта, образа жизни отдыхающих, необходимости изучения рекреационных природных и культурно-исторических туристских ресурсов, поскольку разнообразие окружающего мира лежит в основе развития сферы туризма.

И другая составляющая пространственно-экологического модуля программы – картографическое обеспечение туризма, способствующее пониманию и освоению картографического метода в научно-проектных исследованиях в туристской сфере. Методологические обстоятельства использования картографического сквозного метода исследований тесно связаны с парадигмой географического пространства и его визуализации [8]. Известно, что карта – язык геопространственных форм. Картографический метод характерен тем, что позволяет визуализировать как собственно географическое, так и любое мерное пространство в целях его изучения и, соответственно, развивая пространственное мышление студента, вызывает к действию оба полушария головного мозга. Это сочетание «художественного» и «логического» особо важно для профессионального научного творчества, восстанавливающего пространственные изменения территории за исторический период, предлагающего проекты ее будущего развития, туристско-рекреационного освоения.

Символический образный язык карты способствует формированию абстрактного представления о прообразе, реально существующем. Картографическая подготовка специалистов, чья профессиональная деятельность предполагает картографическую компетенцию, представляет собой систему, в основе которой заложены теории, законы, парадигмы и достижения философских, психолого-педагогических, технических, географических наук и собственно науки картографии. В категории учебных целей освоения картографического метода определим следующие: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

Важно отметить, что картографическая методическая подготовка отвечает концепции П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной о поэтапном формировании умственных действий, разработкам Н.Г. Салминой о ма-

териализации в обучении, Е. Н. Кабановой-Меллер о роли зрительного образа как наглядного знания, И. С. Якиманской о развитии пространственного мышления.

Для современного периода характерно развитие дистанционных методов исследования и компьютерных технологий и внедрение их в практику научных исследований и практической деятельности. (Необходимо отметить внедрение таковых и в практику подготовки специалистов).

Появление нового источника информации – геосервиса Google Earth, ассоциированного с Web-сайтом Panoramio, позволяет получить обобщенные данные о субъективной стороне восприятия пограничного пространства пользователями Сети – носителями современной массовой культуры. Пользователи участвуют в постоянном обновлении географической картины мира, создаваемом Google Earth, и таким образом виртуально осваивают территорию планеты, знакомятся с природными, культурными достопримечательностями и музейными ценностями. (Последнее стало возможно благодаря переводу шедевров живописи в электронный формат с высоким разрешением). В исследованиях образа страны, создаваемых телевизионных СМИ, субъектом выступает обобщенный представитель зрительской аудитории, который воспринимает информацию из выпусков новостей, формируя на ее основе определенные географические представления. При этом мы можем смело говорить об инвариантной и инновационной составляющих старинного, но всегда современного картографического метода, также необходимого для полноценной подготовки специалиста по туризму. Нами разработана и внедрена в учебный процесс дисциплина «Картографическое обеспечение туризма», но ее содержание – тема другой статьи.

Подводя итог сказанному, предлагаем признать необходимость внедрения в программу подготовки специалистов по туризму пространственно –экологического модуля, состоящего из таких учебных дисциплин как «Геоэкология и туризм» (программа и учебник Т.А.Нечаевой) и «Картографическое обеспечение туризма» (Программа и учебник Комиссаровой Т.С.). Уверены, что эти знания будут дополнительно способствовать устойчивости специалиста на рынке труда за счет более высокого качества его профессиональной подготовки и более широкого общекультурного уровня развития его личности, осознающей себя в социально-культурном профессиональном пространстве определенного масштаба.

### Список литературы

1. Ангеловский А. А. Профессиональная компетентность как необходимое условие профессионализма (психолого-акмеологический анализ) // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.); под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. – Уфа: Лето, 2011. – С. 7–13.

2. Ангеловский А. А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2004. – 193 с.
3. Андреева, Н. Д. Система эколого-педагогического образования студентов-биологов в педагогическом вузе: моногр. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2000. – 111 с.
4. Аргунова М. В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования: дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2010. - 381с.
5. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов-н/Д, 2006. – 39 с.
6. Комиссарова Т. С., Макарский А. М. Геотуризм как структурная часть науки о туризме // Сервис plus. – 2014. – № 1. – С. 108–114.
7. Комиссарова Т. С. Методологическое значение парадигмы геопространства и его визуализации при подготовке компетентных специалистов в области наук о Земле // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. 2011. – №2. – Т. 3. – С. 79–100.
8. Нечаева Т. А. Потребность в геоэкологических знаниях для успешной для успешной профессиональной деятельности специалиста по туризму // Вестник ЛГУ им. А.С.Пушкина. – Т. 3. Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 61–71.
9. Нечаева Т. А. Формирование геоэкологической компетентности при подготовке специалистов по туризму в образовательных учреждениях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2014. – 176 с.
10. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
11. Komissarova T. S., Sevastyanov D. V.GEOGRAPHICAL COMPONENT OF SCIENCE ABOUT TOURISM OR GEO TOURISM (318-325) Science, Technology and Higher Education [Text] : materials of the II international research and practice conference, Vol. II, Westwood, April 17th, 2013 / publishing office Accent Graphics communications – Westwood – Canada, 2013. – 720 p

**Использование технологий интерактивного обучения как условие эффективного функционирования и развития системы формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей**

Рассматриваются технологии интерактивного обучения как условие формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих педагогов. Представлена роль интерактивных методов в учебном процессе, их отличие от традиционных; краткая характеристика наиболее эффективных с точки зрения их значимости для формирования дискурсивно-проективной компетентности.

The article deals with the interactive learning technology as a condition for effective functioning and development of the discursive and projective competence of the future teachers' formation system. It shows the role of interactive methods in learning process, their distinctions from the traditional ones, and gives a brief description of the most effective methods in terms of their relevance for the discursive and projective competence formation.

*Ключевые слова:* учебный процесс, интерактивные технологии, активные методы, дискурсивно-проективная компетентность.

*Key words:* learning process, interactive technology, active methods, discursive and projective competence.

Развитие Болонского процесса, присоединение к нему России и Казахстана оказывает достаточно сильное влияние на систему высшего образования государств. Сегодня общество стимулирует систему высшего образования ставить перед собой новые стратегические и тактические задачи, которые невозможно решить без переосмысления целей и содержания теории и практики; качественной подготовки студентов, будущих специалистов и бакалавров. Ориентируясь в международном сообществе на мультилингвальное сотрудничество в решении глобальных проблем, безусловно, необходимо готовить выпускников, способных к диалогическому сотрудничеству.

В связи с этим возрастает роль дискурсивно-проективной компетентности, которая представляет собой знание и владение различными типами дискурсов и правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения [5]. Значимость этого интегра-

тивного качества личности повышается и в связи с переходом от традиционной к личностно-ориентированной парадигме образования, когда обществу нужны компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения с учетом изменяющейся социокультурной ситуации и готовые взять на себя ответственность за их осуществление, умеющие ставить цели и конструировать пути их достижения.

Наиболее эффективное функционирование и развитие системы формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей возможно при соблюдении определенных педагогических условий.

Под условием в педагогических исследованиях понимают: 1) «все то, от чего зависит другой»; 2) «среду, обстановку, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы, явления» [14]. Из всей совокупности объектов, составляющих среду изучаемого педагогического явления, важно выбрать те, что оказывают наибольшее позитивное влияние. По этой причине, наиболее корректным мы посчитали следующее определение понятия «условие» - «это обстоятельство создаваемое исследователем, при котором возможно то или иное его эффективное действие». Таким образом, в нашем исследовании под педагогическими условиями эффективного функционирования и развития системы формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей мы понимаем обстоятельства (меры), создаваемые в образовательном процессе вуза, которые должны обеспечить студентам достижение необходимого уровня исследуемой компетентности.

Понимая, что случайно выбранные педагогические условия не в состоянии повлиять на эффективность функционирования системы, вслед за Н. М. Яковлевой [16], мы считаем, что необходим комплекс, учитывающий развертывание процесса формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей в оптимальном режиме.

При этом мы исходим из того, что понятие деятельности в дидактике формулируется на основе философского и психологического понимания данной категории. Оно заключается в том, что в процессе деятельности личность не только проявляет свои качества, но и формирует их. Таким образом, необходимо отбирать те условия, которые имеют деятельностный аспект и способствуют успешному формированию дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей.

На наш взгляд, одним из условий, при котором функционирование и развитие системы формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей будет наиболее эффективным и результативным, – использование в качестве методико-технологического инструмента формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей технологий интерактивного обучения (кейс-технология, технология учебного сотрудничества, информационные технологии), обеспечивающих преобразование технократического педагогического дискурса в гуманитарный.



Для подготовки специалистов, способных адаптироваться к условиям современного бурно развивающегося общества, необходимо активное внедрение широкого спектра педагогических инноваций в образовательную вузовскую систему.

Отметим, что ориентация на активное обучение - одно из значимых компонентов стратегии перестройки профессионального образования в высших учебных заведениях. Активное обучение - это, прежде всего, новые формы, методы и средства обучения, получившие название «активные». Большое значение в активизации процессов обучения имеет комплексное и целенаправленное использование технических средств, однако главное в учебном процессе - активность студента. Активные методы охватывают все виды аудиторных занятий со студентами. Для совершенствования и активизации учебного процесса в высшей школе большое значение имеет учет особенностей вузовского обучения, которое требует перестройки у студентов стереотипов учебной работы сложившейся в школе и вооружение новыми умениями и навыками учебно-познавательной деятельности.

Формирование активного обучения студентов - одно из средств развития познавательной деятельности. Применение на практике проблемного и развивающего обучения привело к возникновению методов, получивших название «активные». Свой вклад в развитие активных методов обучения внесли А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, М. М. Леви. Но в связи с тем, что данные исследования по активным методам проводились в основном на материале школьного обучения, что затруднило внедрение активных методов в вузе, так как требовалась определенная адаптация для теории активных методов к вузовскому дидактическому процессу. Надо отметить, что А. М. Матюшкин в своих работах не только обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы студентов, но и ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателей и студентов, а также их взаимной активности в рамках «субъект-субъективных» отношений [7]. Вместе с тем, в основе исходных положений теории активных методов обучения находится концепция «предметного содержания деятельности», разработанная академиком А. Н. Леонтьевым, именно с тем познание определяется как деятельность, направленная на освоение предметного мира. Поэтому, вступая в контакт с предметами внешнего мира, человек познает их и обогащается практическим опытом как познания мира (обучения и самообучения), так и воздействия на него [9; 15]

Ориентируясь на происходящие изменения, современная система образования должна перейти в особый инновационный режим развития, в котором, как указывают ряд исследователей, необходимо сохранить лучшие традиции образования и одновременно учесть тенденции разви-

тия систем подготовки специалистов в других странах, соотнести отечественный опыт с мировыми нормами и стандартами [1].

Как показали исследования В.В. Давыдова [6], С.Л. Рубинштейна [10], Н.Ф. Талызиной [12] и других, использование знаний, умений и навыков основано на переносе, а перенос, прежде всего, зависит от того, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, умения и навыки предполагается использовать.

Интерактивные технологии (от англ. interaction - взаимодействие) рассматриваются в педагогике в широком, так и в узком смысле. В широком смысле интерактивные технологии понимаются как обучение, построенное «на целенаправленной и, для реализации целей, специально организованной группой и межгрупповой деятельности, обратной связи между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции образовательного процесса, индивидуального стиля, вербального и невербального имиджа обучаемых с использованием рефлексивного анализа» [3]. В узком смысле, интерактивными называются информационные технологии, в основе которых лежат компьютерные программы, работающие в режиме диалога с пользователем [4].

Появление задачи введения новых методов в процесс обучения обусловлено следующими причинами:

- развитием наук, в том числе их прикладных аспектов, охватывающих различные стороны социальной жизни, вследствие чего основными навыками, неотъемлемыми атрибутами профессиональной деятельности выпускников вузов становятся разработка гипотез, нахождение оптимальных и при этом нетривиальных решений, проектирование, моделирование;

- формированием современного конкурентного рынка труда, мотивирующего выпускников на осознанный выбор будущей профессиональной специализации уже во время обучения в вузе и на закрепление необходимых компетенций в учебной, производственной, преддипломной практиках;

- динамичным совершенствованием социальной сферы, сферы услуг, диктующим необходимость постоянного освоения новых приемов, способов, технологий, форм разнообразной деятельности, нахождения эффективных методов решения проблем.

Отличие активных методов обучения от традиционных, прежде всего, характеризуется организацией процессуальной стороны учебного процесса, такими характеристиками:

1. Одноуровневость позиции обучаемого и педагога, взаимодействующих на уровне личности.

2. Создание у обучаемого установки на познавательную деятельность и вовлечение в процесс обучения всех сфер личности – интеллекта, воли, эмоций.

3. Вовлечение в педагогический процесс основных условий материальной среды обучения, организация которых активизирует и направляет учебно-воспитательный процесс.

4. Вовлечение в учебный процесс механизмов общения, которые опосредуют проявление, формирование типов отношений, возникающих в процессе познавательной деятельности между обучаемыми и педагогом как равноправными коллегами.

В активных методах обучения предметом педагогического воздействия является не только сфера познания, но и в равной мере эмоции и поведение обучаемого, поэтому они обладают большим воспитательным потенциалом.

Д. Н. Узднадзе отмечал, что «активность, возникающая в процессе обучения, имеет ... не только значение средства, но и свою независимую ценность: основное место в учении занимает не продукт, предоставляемый нам в качестве конкретного навыка или знания конкретного содержания, а развитие в определенном направлении учащегося» [13].

Общим характерным признаком активных методов обучения является то, что учебные цели достигаются в совместной деятельности участников процесса обучения, организуемой преподавателем как диалогическое общение. Это создает условия для обмена точками зрения, постановки вопросов, согласования позиций, координации действий, контроля и коррекции совместных действий, коллективного анализа полученных результатов и самого процесса совместной деятельности, то есть идет активный процесс формирования готовности к профессионально-педагогическому сотрудничеству.

К активным методам обучения относятся: метод группового решения педагогических задач, метод разыгрывания ролей (ролевая игра), деловая игра, дискуссия, «мозговой штурм», обучение в сотрудничестве и т.д. Охарактеризуем некоторые из них с точки зрения их значимости для формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей.

Проектирование педагогического дискурса представляет собой совместную деятельность субъектов образовательного процесса, направленную на поиск конструктивного решения проблем целостного педагогического процесса, поэтому из наиболее адекватных его сущности методов обучения является метод решения педагогических ситуаций. Данный метод направлен на анализ и решение наиболее типичных ситуаций профессионального общения и взаимодействия учителей. Причем, он может быть использован как при отработке всего цикла совместной деятельности педагогов, так и отдельных его этапов. Например, это может быть анализ и оценка описанных в предложенных текстах актов педаго-

гической деятельности и общения; постановка целей совместной деятельности на основе анализа конкретной ситуации; проектирование способов достижения уже поставленных целей и т.д.

Различают следующие виды ситуаций: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы (М. Новик). Остановимся на их краткой характеристике.

*Ситуация-проблема* представляет собой определенное сочетание фактов из реального педагогического процесса. Участники являются действующими лицами данной ситуации, которые пытаются найти ее решение.

*Ситуация-оценка* описывает положение, выход из которого уже найден, однако необходим критический анализ ранее принятых решений. Чаще всего эти ситуации содержат нарушения логики проектирования педагогического процесса.

*Ситуация-иллюстрация* поясняет как нужно правильно решать сложную учебно-воспитательную проблему совместными усилиями и фактически, представляет собой образец совместного поиска конструктивного решения задач целостного педагогического процесса.

*Ситуации-упражнения* направлены как на отработку отдельных этапов педагогического процесса, так и его логику в целом. Они носят в основном тренировочный характер, помогают приобрести опыт проектирования профессионально-педагогического дискурса.

Коллективное обсуждение вариантов решения одной и той же ситуации существенно углубляет опыт обучаемых, а их совместное решение стимулирует познавательную активность студентов, усвоение новых знаний и умений происходит интенсивнее и достигает качественно более высокого уровня. Расширяется спектр возможных социально-нормированных способов поведения. У них развиваются действия контроля и самоконтроля, кооперации и координации и т.д.

Использование данного метода способствует как формированию отдельных умений (аналитических, целеполагания, проектировочных, коммуникативных), так и усвоению логики в целом.

Метод разыгрывания ролей трактуется как совместная деятельность участников педагогического процесса, при которой обучающиеся должны свободно импровизировать в рамках заданной ситуации, выступая в роли ее участников (В. В. Воронов, Л. Б. Котлярова, Д. Рэвел, Е. Б. Семенова, Р. Уолфорд и др.). Исполнение роли предполагает следование определенным нормам и правилам поведения, поэтому в процессе ролевой игры происходит осознание норм и правил, регулирующих педагогический дискурс, повышается уровень общей культуры поведения. Так как конкретная роль допускает многообразие способов ее исполнения, это дает возможность студентам проявить свою индивидуальность и творческие способности.

Однако, как отмечает ряд исследователей (Л. А. Аухадаева, Д. Рэвел, Е. Б. Семенова и др.), в отличие от детей студенты часто не выражают особого желаяния принять участие в ролевой игре, поскольку боятся показаться смешными товарищам по группе. Поэтому при подготовке и проведении ролевой игры необходимо соблюдать следующие правила:

- студентам должны предлагаться ситуации, которые действительно могут возникнуть в процессе совместной деятельности учителей в реальной жизни;

- обучающимся необходимо помочь адаптироваться к определенной роли общения и взаимодействия коллег по педагогическому коллективу;

- участников ролевой игры необходимо подготовить к тому, что они должны вести себя так, как если бы все происходило в реальной жизни, то есть их поведение должно соответствовать исполняемой ими роли.

Основными параметрами, которые определяют характер ролевой игры, являются: а) наличие единого сюжета, соответствующего избранной ситуации профессионально-педагогического сотрудничества; б) наличие ролевых отношений между участниками совместной деятельности. Причем, ролевые игры могут быть направлены на отработку поведения будущего учителя в различных ситуациях профессионального взаимодействия. Например, таких как обращение за помощью к более опытному коллеге или предложение своей помощи, высказывание своих соображений по поводу решаемой проблемы, выражение сомнений относительно полученной информации и т.д. Фактически, ролевые игры представляют собой упражнения на отработку ролевого поведения и взаимодействия профессионально-педагогического сотрудничества. Поэтому они обычно предшествуют методу деловой игры.

Комплексное развитие знаний и умений, необходимых для осуществления профессионально-педагогического сотрудничества, наиболее эффективно происходит в деловых играх, «позволяющих воссоздать профессиональную реальность в максимально возможной полноте» (А. А. Вербицкий). В современной психолого-педагогической литературе деловая игра трактуется как «форма активности человека, которая протекает в ограниченном пространстве и времени, как действия с предметом, имеющим непосредственно значение в его жизни, преследующие цель изменения переживаний Я по отношению к этому предмету» [8]. Развитие личности специалиста в деловой игре осуществляется в результате подчинения двум типам норм: компетентных предметных действий и социальных отношений коллектива. Ценность деловой игры для формирования дискурсивно-проективной компетенции будущих учителей обусловлено психолого-педагогическими принципами ее конструирования и применения: принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики «производства», принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности, принцип совместной деятельности,

принцип диалогического общения, принцип двуплановости, принцип проблемности. Реализация первых двух принципов развивает комплекс умений, без которых невозможно осуществить проектирование педагогического дискурса, поскольку они отражают его логику:

- видеть профессиональную ситуацию как целое, уметь анализировать составные части объекта деятельности и условия его функционирования;
- выделять в этой ситуации предмет действия, цель, средства и ожидаемые результаты преобразования ситуации;
- формировать и ставить задачу, выделять систему действий обеспечивающих достижение цели в данных условиях;
- строить модель деятельности по преобразованию условий поставленной задачи;
- осуществлять действия по решению задачи;
- проводить оценку и обобщение полученных результатов, доказательство правильности решения.

Принцип проблемности задает предмет для поиска конструктивного решения, что является целью педагогического дискурса.

Процесс игры осуществляется как совместная деятельность участников в ходе постановки ими профессионально важных целей и их достижения посредством подготовки и принятия совместных решений. Поэтому в процессе деловой игры студенты не только подходят к совместному решению задач, но и усваивают нормы профессионально-предметных и социальных действий, суть полномочий должностных лиц, их функций. В ходе деловой игры в соответствии с принципом диалогического общения студенты высказывают свою точку зрения, свое отношение ко всем вопросам, возникающим в игре, находят конструктивное решение. Не случайно, М.М. Бахтин отмечал, что «истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения» [2].

Таким образом, использование деловых игр в процессе формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей формирует у них целостное представление о педагогическом проектировании, закрепляет знания, развивает умения и навыки, дает возможность приобрести опыт совместных решений, обеспечивает условия появления профессиональной мотивации.

Метод дискуссии направлен на формирование таких важных для умений, как умение слушать, квалифицированно передавать информацию, корректно ставить вопросы, аргументировать свои положения и т. п. Вместе с тем дискуссия предполагает участие в обсуждении актуальной проблемы группы лиц с реальной полифоничностью разговора, что позволяет выявить позицию каждого, многогранно увидеть возникшую проблему и в результате сопоставления, борьбы мнений отыскать наиболее приемлемое решение.

Несмотря на субъективные и объективные факторы, препятствующие нововведениям в сфере образования, именно в рамках реализации активных методов обучения в вузе создаются условия для развития личности, осуществляется ее право на индивидуальный творческий вклад, на личностную инициативу, право на свободу саморазвития. Инновационные технологии обучения обеспечивают возможности реализации личностно ориентированной парадигмы образования, так как они способствуют координации проблем гуманизации и гуманитаризации вузовского образования с новыми государственными образовательными стандартами.

Таким образом, использование в качестве методико-технологического инструмента формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей технологий интерактивного обучения (кейс-технология, технология учебного сотрудничества, информационные технологии) является одним из эффективных условий, обеспечивающих эффективное функционирование и развитие дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей.

#### Список литературы

1. Активные методы обучения в вузе: содержание и особенности внедрения Г. И. Окань // Научный диалог. – 2012. – № 1.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Высшая школа, 1979. – 414с.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1995. – 336 с.
4. Гербут С. С. Использование интерактивных технологий в профессиональной деятельности учителя. 2010.it-edu.ru>docs/C3/a3a Гербут Светлана ....doc
5. Гураль С. К., Шатурная Е. А. Болонский процесс: роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам // Успехи современного естествознания. - 2008. - № 7. – С. 109–111.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
7. Огольцова Е. Г, Хмельницкая О. М., «Формирование активного обучения как средство развития познавательной деятельности студентов» // Развитие качества высшего профессионального образования в современных условиях: материалы регион. науч.-практ. Интернет-конф. – 2009. – С. 129–133.
8. Озерков И. А. Ролевые игры как технологии самовоспитания // Школьные технологии. – 2000. – № 1.
9. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1995.
10. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. В 2-х тт. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
11. Смаглий Т. И. Формирование готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому сотрудничеству в системе высшего образования: дис. ... канд. пед. наук. – М, 2003.
12. Талызина Н. В. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
13. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: ТГУ, 1961. – 210 с.

14. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 559 с.
15. Шамис В. А. Активные методы обучения в вузе. // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2001. – № 14.
16. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой деятельности. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 128 с.



### Индивидуально-личностные свойства студентов как фактор развития профессиональных компетенций

В статье рассматривается компетентностный подход в реализации современного высшего образования. Обозначено, что необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. Выделены группы профессиональных компетентностей, показывающие степень овладения человеком соответствующими компетенциями. Проведен анализ исследований личности в профессиональном развитии как системы потенциалов. Выделено понятие целостного личностного потенциала человека. Определены индивидуально-личностные свойства человека, представляющие собой детерминированную систему. Указано, что при разработке программ по развитию компетенций выпускников вуза необходимо учитывать индивидуально-личностные свойства студентов и развивать те качества личности, которые у них наиболее выражены, что поможет им стать наиболее успешными внутри выбранной специальности.

The article deals with the competence approach in the implementation of modern higher education. Indicated that a necessary component of professionalism person is professional competence. Groups of professional competence, showing the extent of man's mastery of the relevant competencies. The analysis of individual studies in professional development, as the system capacities. Highlighted the concept of holistic personal human potential. Identified individual and personal property rights, which are deterministic system. Pointed out that the development of programs for the development of competencies of graduates we need to take into account individual and personal property of students and develop the qualities of personality that they are most pronounced, which will help them to become the most successful in the chosen specialty.

*Ключевые слова:* Компетентностный подход, профессиональная компетентность, личностный потенциал, профессиональное развитие, индивидуально-личностные свойства студентов.

*Key words:* Competence approach, professional competence, personal potential, professional development, individual and personal characteristics of students.

В условиях современной социально-экономической действительности рынок труда предъявляет к потенциальным сотрудникам повышенные требования, связанные не только с чисто профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и с развитием у них личностных качеств и свойств, дающих возможность оперативно и качественно обу-

чаться и переобучаться, работать в команде, обладать высокой адаптивностью и стрессоустойчивостью, творческим потенциалом и креативным мышлением.

В связи с этим высшая школа в течение ряда лет проводит образовательные реформы, призванные вывести систему подготовки специалистов на качественно новую ступень.

Для обеспечения образования специалистов на уровне, соответствующем современным требованиям, одним из главных принципов построения образовательной парадигмы является компетентностный подход, позволяющий получать адекватные результаты обучения, выраженные на языке компетенций, моделировать результаты обучения, исходя из конкретных запросов определенных сфер профессиональной деятельности [1].

Идеи компетентностного подхода в реализации государственной стратегии образования рассматриваются в работах А. М. Аронова, А. В. Баранникова, А. Г. Бермуса, В. А. Болотова, И. А. Зимней, Г. Б. Голуба, В. В. Краевского, О. Е. Лебедева, М. В. Рыжакова, Ю. Г. Татура, И. Д. Фрумина, А. В. Хуторского, О. В. Чураковой, М. А. Чошанова, П. Г. Щедровицкого и др.

Все исследователи, изучавшие и изучающие природу профессиональных и личностных компетенций, обращают внимание на их системный характер и многоплановый характер.

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. В отечественной науке проблеме компетентности посвящены работы Ю.В. Варданян, В.Н. Введенского, С.А. Гапоновой, В.Н. Кикеевой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Т.М. Сорокиной, Н.Ф. Талызиной, Ю.Г. Таратута, Т.И. Чирковой и др.

Если компетенции это характеристики и требования, задаваемые к подготовке специалиста, представляющие собой совокупность потенциальных качеств выпускника, ориентированные на выполнение будущей профессиональной деятельности, то компетентность – это актуальное качество личности, показывающее степень овладения человеком соответствующими компетенциями.

И. А. Зимней [2] выделены три группы ключевых компетентностей на основе сформулированных в отечественной психологии положений относительно того, что:

- 1) человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев);
- 2) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе и труду (В. Н. Мясищев);
- 3) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (В. Н. Кузьмина, А. А. Деркач);
- 4) профессионализм человека включает в себя определенные компетентности (А. К. Маркова).

С этих позиций И. А. Зимняя выделила три основных группы компетентностей:

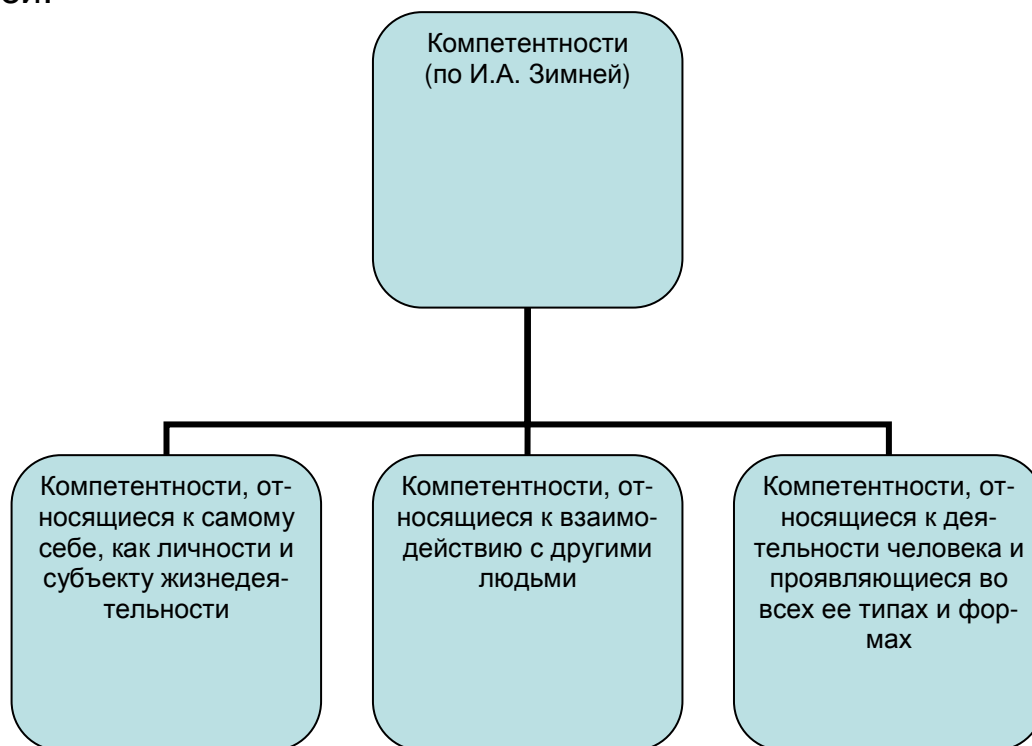


Рис. 1. Основные группы компетентностей (по И.А. Зимней)

В конце XX в. появилось большое количество серьезных исследований, рассматривающих человека как субъекта деятельности (А. К. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Е. Н. Волкова, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Э. Чудновский и др.). Ведущая способность субъекта – это способность к преобразованиям своей личности и окружающего мира, включающего в себя не только объекты материального плана, но и социальные взаимоотношения. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе, как к деятелю. Исследования общих закономерностей профессиональной деятельности показали определяющее значение на ее эффективность и результативность внутренней субъектной позиции человека по отношению к самому себе (Е. Н. Волкова).

Понятие профессионального становления и развития личности рассматривали в своих трудах такие ученые, как С. Г. Вершловский, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Л. М. Митина, А. И. Щербаков и др.

По мнению Л. М. Митиной, профессиональное развитие – это рост, становление, интеграция и реализация в труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, составляющих профессиональную компетентность специалиста. Но, главное – это активное и качественное преобразование своего

внутреннего мира, приводящее человека к максимально возможному саморазвитию и самосовершенствованию.

Современная действительность стремительно меняющегося мира требует от нового поколения молодых людей не только сугубо профессиональных знаний по выбранной специальности, но и высокого уровня социально- психологической культуры личности.

Г. С. Сухобская [3] выделяет в связи с этим следующие параметры этого понятия: развитое социальное мышление, устойчивость социального поведения, способность к социальной оценочной рефлексии в сложных ситуациях личной жизни и профессиональной деятельности, социально взвешенную эмоциональную включенность в окружающую действительность, социально взвешенный оптимизм, гражданскую совесть, ответственность и др.

Согласно предложенному М. С. Коганом [4] взгляду на личность в профессиональном развитии как систему потенциалов, она рассматривается в следующих направлениях: гносеологическом, аксиологическом, коммуникативном и творческом.

Анализ исследований развития личности в этих направлениях показывает следующее:

1. Гносеологическое направление представлено наиболее обширными исследованиями познавательной деятельности, умственной одаренности, интеллектуальных способностей (Х. Гарднер, Дж. Голфрод, А. М. Матюшкин, Д. Б. Богоявленская, Э. П. Торренс, Х.И. Груббер, Я. А. Пономарева, Е. Л. Яковлева и др.). Подчеркивается важная роль мотивационно-личностных особенностей и социальных условий в реализации интеллектуального потенциала личности (В. Д. Шадриков, В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич и др.), разработан ряд моделей, выделяющих наиболее важные факторы общей и специальной одаренности, а также их взаимодействия в процессе развития (Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин, Н.Ф. Талызина и др.).

2. Аксиологическое направление представлено исследованиями мотивации, ценностных и смысловых ориентаций личности в контексте поведения и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Ф.Е. Василюк, В.П. Зинченко, В.А. Петровский, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, В.Э. Чудновский).

3. Коммуникативное направление отражено в исследованиях общения. Большинство существующих подходов рассматривает коммуникативные способности как инструмент воздействия, управления и влияния, а также выделяется коммуникативный потенциал личности как система свойств, обеспечивающая возможности личностно-ориентированного общения и сотрудничества (Т.С. Баташева, Н.А. Емельянова, В.В. Ларичев, Л.А. Петровская, А.В. Расятников и др.).

4. Творческое направление отражено в исследованиях творческого потенциала личности. Изучаются структура, уровни и условия развития личности, средства и методы формирования творческой активности в различных сферах профессиональной деятельности (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн и др.).

В структуре профессионально активной личности наиболее существенным и системным компонентом является творческий потенциал, так как технический прогресс требует от специалистов не просто выполнения определенных профессиональных действий, но и постоянного усовершенствования результатов своего труда в связи с высокой конкурентностью на современном рынке.

В анализе изучения творческого потенциала личности существенный акцент виден в сторону процессуальности и продуктивности (В.М. Бехтерев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский). При этом творчество понимается как специфический процесс, приводящий к созданию нового, а креативность – как потенциал и внутренний ресурс человека.

В определении креативного потенциала личности выделяется несколько взаимодополняющих подходов:

1. Психодинамический подход, объясняющий креативность структурой внутриличностных конструктов Оно – Я – Сверх Я (З. Фрейд).

2. Прагматический подход, акцентирующий свое внимание на полезности продукта деятельности (Г.Я. Буш, Р. Стернберг и др.).

3. Психопатологический подход, рассматривающий креативность как следствие психических отклонений (Н. Андерсен, К. Джемисон, Ф. Пост и др.).

4. Продуктивный подход, ориентированный на оценку новизны конечного продукта (Ф. Барон, Р. Лири, П. Торренс и др.).

5. Процессуальный подход, рассматривающий креативность как процесс (Т. Тардиф, Р. Стернберг и др.).

6. Гуманистический подход, делающий акцент на самовыражении личности в творчестве (А. Маслоу, К. Роджерс, Э Фромм и др.).

Творческий потенциал личности неразрывно связан с другими компонентами и соединяет их в единое целое, образуя творчески активную личность.

Таким образом, анализ исследований личностного потенциала позволяет сделать вывод о системности и детерминированности данного явления, что дает основания выделить понятие целостного **личностного потенциала человека**, способствующего достижению высокого уровня профессионального развития при освоении знаний, умений и навыков любой значимой деятельности.

В то же время необходимо отметить недостаточное внимание исследователей к такой важной категории личностного развития, как духовно-нравственный потенциал.

Исходя из вышеизложенного, представляется необходимым при подготовке специалистов в высшей школе опираться не только на формирование профессиональных компетенций, определенных в федеральных государственных образовательных стандартах, но и в значительной степени, учитывать личностный потенциал человека.

Таким образом, в рамках компетентного подхода в высшем образовании, мы должны, опираясь на исходную компетентность студента, сформировать у него определенные профессиональные компетенции, которые дадут ему возможность быть конкурентоспособным на рынке труда.

Развитие профессиональной компетентности студентов в период обучения в вузе, предполагающее оптимальную начальную готовность будущих специалистов к осуществлению профессиональной деятельности включает в себя индивидуально-личностные свойства, определяющие **личностный потенциал человека**. В общем виде эти свойства представляют собой детерминированную систему, показанную на рис. 2:

1) интеллектуальные свойства личности (психические процессы, направленность, мотивационная готовность, знания, умения и навыки);

2) коммуникативные свойства личности (лидерские качества, умение работать в команде, коммуникативная толерантность, перцептивные способности, направленность личности на общение),

3) творческие свойства личности (умение действовать нестандартно и оригинально, генерировать идеи, находить и создавать новое в профессиональной деятельности);

4) эмоционально-волевые свойства личности (общий адаптационный потенциал, стрессоустойчивость, эмоциональная уравновешенность, целеустремленность и умение преодолевать трудности);

5) духовно-ценностные свойства личности (система профессиональных и личных целей, социальных установок),;

6) морально-нравственные свойства личности (система смыслов и жизненных ценностей, отношение к правилам морали и нравственные качества личности).

Данная система представляет собой подвижный и развиваемый в процессе социализации личности психический конструкт. Часть компонентов, таких как интеллектуальные, эмоционально-волевые, коммуникативные и творческие свойства личности являются базовыми, генетически заданными. Основой этих компонентов является темперамент. Темперамент понимается как индивидуальные свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека, особенности поведения и степень уравновешенности реакций на жизненные обстоятельства, он определяет тип высшей нервной деятельности. Эти свойства личности могут подвергаться лишь частичной трансформации в процессе жизни [5].

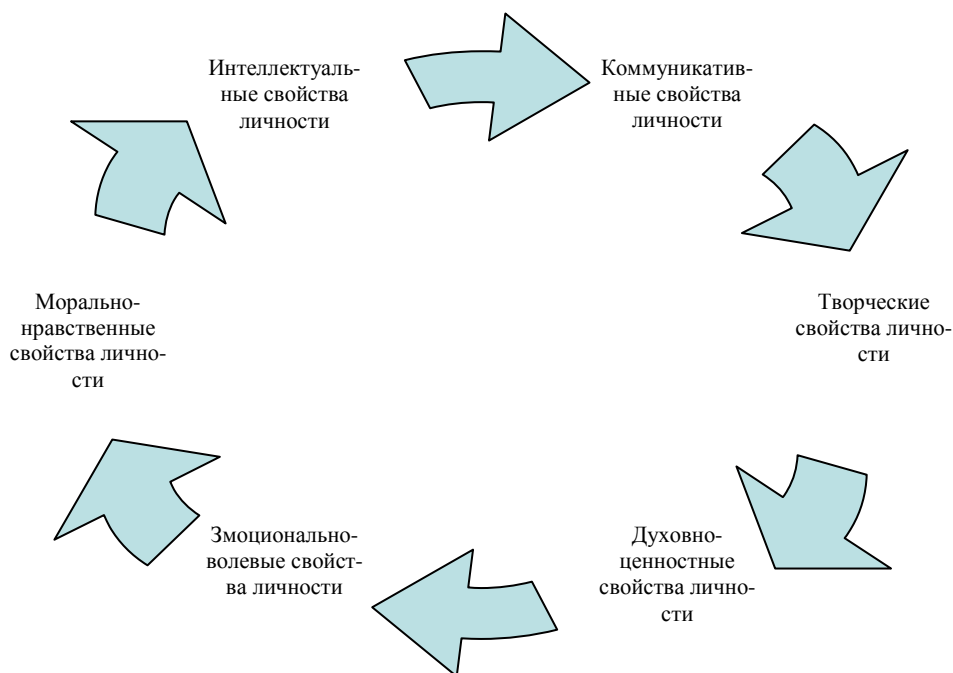


Рис. 2. Система индивидуально-личностных свойств личности

Морально-нравственные и духовно-ценностные свойства, напротив, динамично развиваются в период ранней юности. Здесь предметы гуманитарного, социального и экономического цикла вузовского образования могут иметь большое значение для формирования личности будущих профессионалов. Студенческая молодежь в силу своего возраста, социального положения и жизненного опыта в большинстве своем не имеет еще устоявшихся жизненных ценностей, они более ориентированы на достижение материальных ценностей. Тем не менее, они легче усваивают новую информацию и оценки, идущие от авторитетных для них людей (педагогов, политиков, писателей), и это качество необходимо использовать для формирования важнейших жизненных ценностей.

Следовательно, при разработке программ по развитию компетенций выпускников вуза мы должны учитывать индивидуально-личностные свойства студентов и развивать те качества личности, которые у них наиболее выражены, что поможет им стать наиболее успешными внутри выбранной специальности.

Так, выраженная интроверсия у менеджеров, специалистов в сфере туризма, рекламы и журналистов предполагает отсутствие лидерских качеств, направленности на общение и управление коллективом. А эти качества для управленцев являются профессионально важными.

Выраженная экстраверсия у студентов, обучающихся по направлению «Финансы и кредит», «Бухгалтерский учет и аудит» будет служить значительным препятствием в выполнении профессиональной деятельности.

Так как ошибки в правильном выборе профессии молодыми людьми встречаются довольно часто (об этом свидетельствуют данные мониторинга трудоустройства выпускников вузов, не связанные с отсутствием вакансий), то мы можем при обучении студентов в университете выявить их индивидуально-личностные свойства и направить их профессиональное развитие с учетом этих свойств, не нарушая общего русла образовательной программы.

В течение ряда лет (с 2009 г. по настоящее время) в Ленинградском государственном университете имени А.С. Пушкина нами проводятся комплексные лонгитюдные исследования индивидуально-личностных свойств студентов 1–3 курсов очной и очно-заочной формы обучения факультета естествознания, географии и туризма, факультета экономики и инвестиций, факультета философии, культурологи и дизайна и филологического факультета (направления журналистики, рекламы и PR). Выборка респондентов представляет собой студентов, имеющих естественно-научную, математическую и гуманитарную направленность. Общее число обследуемых – 280 человек ежегодно.

Комплекс психодиагностических методик, применяемых нами для исследований, позволяет с достаточной степенью достоверности составить личностный профиль испытуемых и дать рекомендации для построения профессионального пути внутри избранной специальности.

Надежность и валидность диагностического материала проверен временем и не вызывает сомнений. Сюда относится: методика «Формула темперамента» А. Белова (модификация Е. И. Кустовой), опросник динамической структуры темперамента В. М. Русалова (ОСТ), методика изучения структуры темперамента Я. Стреляу, личностный опросник Г. Айзенка (EIP), 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла, характерологический опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека, методика диагностики самоотношения и межличностных отношений Т. Лири, тест «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, тест Рокича «Ценностные ориентации» и др.

На основе полученных методом самообследования индивидуальных данных студенты строят свою профессиональную карту личности, в которой отражен прогноз профессиональной успешности в той или иной деятельности. Это дает им возможность на 3-м и 4-м курсе выбрать более узкую специализацию, темы курсовых и дипломной работы с учетом своих потенциальных возможностей.



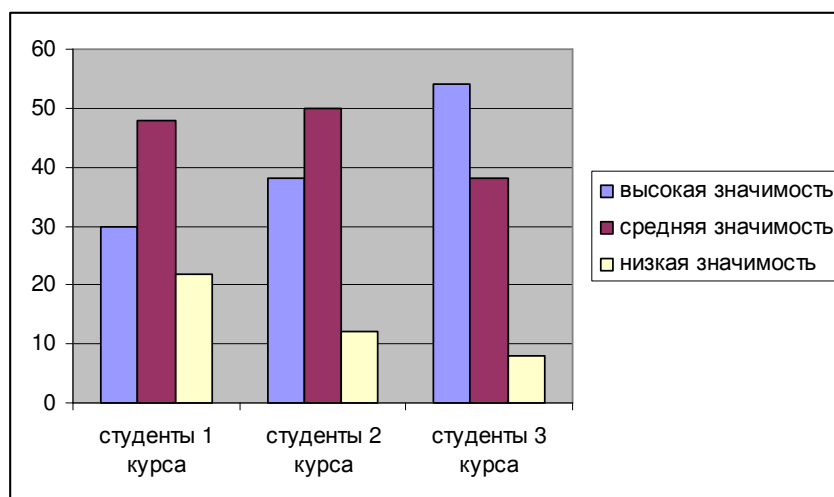


Рис. 3. Распределение значимости для студентов изучения индивидуально-личностных свойств с целью оптимальной самореализации в профессии

На рис. 3 показана диаграмма распределения значимости для студентов изучения индивидуально-личностных свойств с целью оптимальной самореализации в профессии. Данная диаграмма показывает, что все три группы респондентов высоко оценивают проводимую работу по изучению своего личностного потенциала.

Тем не менее, студенты 3-го курса наиболее осознанно понимают, что имея одинаковые профессиональные компетенции на старте вхождения в профессию, не все из них могут равноценно конкурировать друг с другом. Изучение своих индивидуально-личностных особенностей поможет им вовремя избежать разочарований, профессионального выгорания и найти свою собственную профессиональную нишу.

### Список литературы

1. Клёцина И.С. Компетентный подход и гендерное образование в высшей школе // Актуальные вопросы современного университетского образования: материалы X Российско-Американской науч.-практ. конф., 14–16 мая 2007 г. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – С. 105–109.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос», 2006. – 5 мая. <http://eidos.ru>.
3. Сухобская Г.С. Психология в управлении. – СПб: СПбГУПМ, 2012.
4. Коган М.С. Философия культуры: учеб. пособие. СПб., 2006.
5. Батаршев А.В. Темперамент: учеб.-метод. пособие. – Таллин: Регалис, 1996.

## **Комплексный подход к выявлению и анализу нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста**

В статье рассматривается значимость комплексного подхода к анализу различных нарушений письменной речи. Раскрыты основные механизмы нарушений навыка письма. Выделены этапы логопедического обследования детей с учетом традиционного и нейропсихологического подходов к выявлению и анализу причин специфических ошибок письма в работах учащихся.

This article considers the importance of an integrated approach to the analysis of a variety of the disorders in written language. The violations of the basic mechanisms of writing skills is revealed. Stages of speech therapy of children with consideration of traditional and neuropsychological approaches to identification and analyze the causes of specific errors in the writing works of pupils are identified.

*Ключевые слова:* комплексный подход, навык письма, дисграфия, логопедическое обследование, комплексное логопедическое заключение.

*Key words:* an integrated approach, writing skills, dysgraphia, logopedic survey, complex logopedic conclusion.

Переход России на новые образовательные стандарты как общеобразовательных, так и специальных школ, предполагает пересмотр основной стратегии образования, т.е. традиционное формирование знаний, умений и навыков по каждому изучаемому предмету уходит на второй план. Приоритетным направлением оптимизации системы образования, в частности начального, является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих готовность и способность ребенка к овладению компетентностью «уметь учиться».

Теоретико-методологическим обоснованием формирования универсальных учебных действий служит системно-деятельностный культурно-исторический подход, основывающийся на положениях научной школы Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др. Данный подход наиболее полно на сегодняшний день раскрывает основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, а также общую структуру учебной деятельности учащихся. Следование данному подходу при формировании содержания общего образования предполагает, анализ видов ведущей деятельно-

сти, *выделение универсальных учебных действий*, порождающих компетенции, знания, умения и навыки.

При этом *универсальные учебные действия* рассматриваются как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [7]. Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они:

- 1) носят надпредметный и метапредметный характер;
- 2) обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса;
- 3) лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от предметного содержания;
- 4) обеспечивают этапы усвоения учебного материала и формирования психологических способностей учащегося;
- 5) обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития, саморазвития и самосовершенствования личности.

Согласно концепции нового федерального государственного образовательного стандарта формирование универсальных учебных действий происходит на каждом из учебных предметов, в частности, рассмотрим предмет "Русский язык", который по мнению многих ученых является фундаментальным при овладении как гуманитарными так и точными науками.

На уроках русского языка в начальной школе, по мнению В.В. Давыдова, Д. Б. Эльконина [1], универсальными учебными действиями являются:

- умение пользоваться языком для поиска необходимой информации в различных источниках при решении познавательных и учебных задач;
- умение выбирать точные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач с учетом особенностей разных видов речи и ситуаций общения;
- умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения;
- стремление к более конкретному выражению собственного мнения и взгляда;
- умение задавать вопросы, в рамках коммуникативной задачи.

Рассмотрим более детально формирование универсальных учебных действий (УУД) при работе над основными разделами на начальном этапе обучения русскому языку.

Таблица 1

Формирование универсальных учебных действий при работе над основными разделами на начальном этапе обучения русскому языку

Познавательные УУД	Коммуникативные УУД	Регулятивные УУД	Личностные УУД
<b>Раздел: «Звуки»</b>			
Цель: систематизация знаний о звуках родного языка и их характеристиках; Формирование основ знаково-символической системы русского языка.			
Формирование умения выделять особенности звуков и их свойств.	Формирование умений слышать и слушать.	Освоение способов дифференциации звуков, анализа и синтеза устной и письменной речи.	Осознание значимости мира звуков для человека.
<b>Раздел: «Слово и слог»</b>			
Цель: знакомство с понятием «слог», способом его образования, способом деления слов на слоги и постановки ударения.			
Формирование умения определять слоговую структуру слова.	Формирование умения использовать интонацию для постановки смыслового ударения во фразе.	Освоение способов деления слов на слоги и способов постановки ударения.	Понимание значимости правильного произношения слов.
<b>Раздел: «Гласные звуки и буквы»</b>			
Цель: знакомство учащихся с гласными звуками, их акустическими особенностями и буквами, их обозначающими.			
Формирование умения устанавливать соответствие между звуком и буквой, обозначающей его.	Формирование умений слышать и слушать звуки, формулировать ответ.	Освоение способов определения гласного звука; закрепление способов деления слов на слоги и постановки ударения.	Понимание связей между гласными звуками и буквами.
<b>Раздел: «Согласные звуки и буквы»</b>			
Цель: формирование графомоторного навыка; умения записывать буквы, слоги, слова, предложения, на основе фонетического принципа орфографии.			
Формирование умения устанавливать соответствия между звуками и буквами, графомоторного навыка; умения воспринимать письменный текст.	Формирование умения объяснять свой выбор и свои действия (способ написания).	Освоение способов ориентировки в пространстве и способов написания и соединения письменных букв русского алфавита.	Понимание алгоритма действия по правилу; перевод внешней речи на внутренний план.

Опираясь на данные, представленные в таблице, для овладения детьми универсальными учебными действиями необходим достаточно высокий навык владения письменной речью, в частности на первоначальном этапе сформированные предпосылки к данному навыку, а именно:

- сформированность устной речи, ее фонетико-фонематической стороны, фонематического анализа и синтеза;
- сформированность лексико-грамматического строя речи;
- достаточное развитие высших психических функций.

Несформированность данных предпосылок ведет к различным нарушениям в овладении письменной речью, и соответственно к недостаточно полному формированию УУД, что в свою очередь не позволяет детям усвоить программный материал.

На сегодняшний день наблюдается повышенный интерес к проблеме формирования письменной речи детей младшего школьного возраста. Согласно статистическим данным в конце XX века число детей с различными нарушениями письменной речи (дисграфией и дислексией) в общеобразовательных школах составляло 10–20 %, и до 60 % в специализированных школах V вида. По данным МБОУ Центра диагностики и консультирования «Детство» города Краснодара, в 2013 году соответственно 30% и 80% детей.

Увеличение статистики объясняется усложнением симптоматики и механизмов нарушения письменной речи (Е. А. Логинова, В. И. Ляудис, И. П. Негуре, Л.Г.Парамонова, А.В. Семенович), а также процессами интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы, где на сегодняшний день еще недостаточно налажена система сопровождения данной категории детей (Н.Н. Малофеев, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, Т. С. Зыкова).

Многие ученые (Б. Г. Ананьев, Т. А. Ахутина, Л. С. Выготский, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, А. Р. Лурия, Г. В. Чиркина, Л. С. Цветкова и др.) утверждают, что успешное обучение детей зависит от овладения ими полноценными навыками письменной речи, которые представляют собой сложный многофункциональный и психофизиологический процесс, базирующийся на сформированности у детей устной речи (Г. А. Каше, Н. А. Никашина, М. Е. Хватцев, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, О. А. Токарева, А. В. Ястребова и др.) и высших психических функций, в частности пространственно-временных представлений (И. Н. Садовникова), зрительно-пространственного восприятия, наглядно-образного мышления (А.Н. Корнев), функций контроля и самоконтроля (В. Я. Салахова). В случае нарушения формирования той или иной функции возникает дисграфия.

Подходы к классификации дисграфий в логопедии и нейропсихологии характеризуются многообразием и отличаются принципами, по которым происходит выделение основного критерия, лежащего в их основе.

Современное и наиболее часто употребляемое в литературе определение дисграфии описывает это нарушение как «частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках и обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [5]. А.Н. Корнев появление дисграфии связывает с трудностями овладения фонетическим принципом русской орфографии [4]. Данные определения базируются на изучении сложной психофизиологической структуры процесса письма и особенностях его усвоения в онтогенезе. В указанном направлении наиболее значимы труды А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой, Б. Г. Ананьева, А. Н. Корнева, А. Н. Леонтьева.

В отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражителей (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев). Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т. к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного. Совместная работа данных анализаторов обеспечивает *сенсомоторный уровень* процесса письма, отвечающий за технику письма. Л. С. Цветкова [10] выделяет на этом уровне также работу кинестетического, кинетического, пространственного и проприоцептивного анализаторов. Сенсомоторный уровень делится на два подуровня: сенсо-акустико-моторный и оптико-моторный.

*Сенсо-акустико-моторный подуровень* обеспечивает процесс звуко-различения, создает базу для операций акустического и кинестетического анализа звуков, слов и слогов; позволяет выделять устойчивые фонемы и артикулемы; обеспечивает последовательность написания букв в слове. *Оптико-моторный подуровень* отвечает за перешифровку с одного кода на другой: при письме – со звука на букву, с буквы на комплекс мелких дифференцированных движений руки. Переход с одного уровня на другой возможен благодаря совместной работе ряда анализаторных систем и самого высокого уровня развития устной речи. Для овладения письменной речью на данном уровне необходимы: обобщенные представления о звуках родной языковой системы; устойчивые связи между звуками и буквами, обозначающих эти звуки.

Таким образом, при письме звуковой анализ обеспечивается совместной работой акустического и кинестетического анализаторов; перекодирование звуков и букв обеспечивается акустическим, кинестетическим и оптическим анализаторами; при написании буквы осуществляется ра-

бота оптического, пространственного и двигательного анализаторов, мелких дифференцированных движений руки.

Более высокий уровень организации письма, по мнению Е. В. Гурьянова, формируется на основе сенсомоторного, и делится на два составляющих аспекта: психологический, лингвистический.

Первый аспект – *психологическое содержание* письма, которое включает в себя: мотив, создание замысла, определение общего смысла содержания письменной речи, регуляцию письменной деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями. Также следует отметить, что в осуществлении процесса письма обязательно задействованы высшие психические функции: произвольное внимание, логическая память, смысловое восприятие, словесно-логическое мышление и т. д.

Второй аспект – *лингвистическая организация* – отвечает за средства осуществляющие письмо, реализует перевод внутреннего смысла в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы: слова и предложения.

По мнению А. Н. Леонтьева [6] психическую структуру письма можно представить в виде трех основных операций: символизации фонем, моделирования звуковой структуры слова, графомоторные операции.

С нейропсихологической точки зрения (Т. В. Ахутина, Э. В. Золотарева и др.) трудности письма связываются с недостаточной сформированностью высших психических функций, обусловленной незрелостью вторичных и третичных зон коры головного мозга, преимущественно второго и третьего функционального блока (по А. Р. Лурия).

В своих работах Т. В. Ахутина [2] выделяет различные варианты трудностей письма: сложность в ориентировке на тетрадном листе, в удержании строки; частые колебания наклона и размера букв; зеркальность при написании букв; отдельное написание букв внутри слова; нарушение порядка букв; склонность к фонетическому письму; слитное написание слов. Все перечисленные особенности, по мнению Т. В. Ахутиной, находят свое объяснение в одном механизме – трудностях оперирования пространственной информацией и попытках их компенсации.

Вышеизложенное свидетельствует о наличии двух подходов к выявлению и анализу нарушений письменной речи, в частности к анализу механизмов лежащих в их основе.

Традиционный подход предполагает реализацию двух последовательных этапов:

**1 этап** - *предварительный или ориентировочный*, который предполагает решение следующих задач:

1) анализ продуктивных видов деятельности с целью выявления детей, имеющих различные трудности в овладении письменной речью, на основе выделения групп специфических ошибок в письменных работах;

2) сопоставление и анализ всех видов ошибок, допущенных ребенком; составление сводной таблицы, отражающей типологию и распространенность как специфических, так орфографических ошибок.

Данный этап прописан во многих методиках обследования письменной речи младших школьников, в частности Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова, И. Н. Садовникова, О. Б. Иншакова, О. И. Азова в своих пособиях приводят примерный дидактический материал, для проведения слуховых диктантов, изложений, списываний. Также они описывают основные требования предъявляемые к данному материалу:

- диктанты и изложения должны быть достаточно сложны, но соответствовать возрастным и программным требованиям каждого класса;

- речевой материал должен включать звуки всех фонетических групп и предусматривать позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство;

- в диктантах должны присутствовать слова, содержащие буквы, смешиваемые по кинестетическому сходству, а также слова различной слоговой сложности.

**2 этап** - углубленное логопедическое обследование, которой нацелено на решение следующих задач:

1) выявление уровня сформированности компонентов устной речи, лежащих в основе формирования навыка письма;

2) сопоставление симптоматики и механизмов нарушения письменной речи и определение вида нарушения.

Содержание этапа предполагает углубленное изучение уровня сформированности фонетико-фонематической стороны речи, грамматического строя и связной речи [11]. Р. Е. Левина и Л. Ф. Спирина отмечали, что в основе нарушения навыка письма лежит несформированности определенного компонента устной речи или их недоразвитие в целом. Данный подход лежит в основе условного деления детей с нарушением письменной речи на две группы:

- нарушения письменной речи, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи;

- нарушения письменной речи, обусловленное общим недоразвитием речи.

Опираясь на данное деление, составляются коррекционные программы, предполагающие поэтапное формирование нарушенных речевых компонентов (Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, Л. Н. Ефименкова, Е. В. Мазанова, Т. П. Бессонова, Л. В. Ястребова). Многие практики отмечают, что на современном этапе сложившиеся традиционные системы коррекции оказываются малоэффективными, т.к. дети имеют сложную симптоматику нарушений письма и часто не уточненные механизмы данных нарушений.

Таким образом, традиционное логопедическое обследование позволяет выявить лишь симптоматику нарушений письменной речи и опре-



делить зону актуального речевого развития ребенка. Также следует отметить, что сложившийся подход не позволяет индивидуализировать коррекционный процесс.

Современный этап развития логопедии, предполагает пересмотр подходов к выявлению и анализу нарушений навыка письма у младших школьников, перспективным в данном направлении является нейропсихологический подход. Разработкой диагностического инструментария в данной области занимаются Т. В. Ахутина, Л. С. Цветкова, А. В. Семенович, А. П. Воронова, И. Н. Садовникова, О. Б. Иншакова, Т. А. Фотекова. Данные разработки позволяют выделить следующий этап обследования детей с дисграфией.

**3 этап – нейропсихологическое обследование**, которое предполагает качественный анализ структуры дефекта на основе обнаружения пораженных и сохранных функциональных звеньев мозговой организации процесса письма.

Принципиальное отличие нейропсихологического подхода от других состоит в том, что он позволяет исследовать непосредственно структурные компоненты различных высших психических функций (ВПФ). Согласно Т. В. Ахутиной, Л. С. Цветковой, А. В. Семенович, дисграфия у школьников может быть результатом нарушения любого из структурных компонентов, составляющих функциональную систему письма: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийной организации движений, программированию и контролю деятельности; избирательной активации. Следовательно, дисграфия не является изолированным нарушением, а сочетается с расстройствами устной речи и других вербальных и невербальных психических функций. Причем эти расстройства имеют своеобразный характер в зависимости от того, какой именно структурный компонент недостаточно сформирован. Детальный анализ литературы позволил выявить основные причины, лежащие в основе нарушения навыка письма, с позиции нейропсихологии (см. табл. 2).

*Таблица 2*

**Причины нарушений процесса письма с учетом  
нейропсихологического подхода**

№	Типы специфических ошибок письма	Причины нарушений процесса письма с учетом нейропсихологического подхода
1.	Ошибки звукового анализа	<ul style="list-style-type: none"> <li>- недостаточность звукобуквенного анализа;</li> <li>- неустойчивость внимания;</li> <li>- слабая концентрация внимания;</li> <li>- несформированность приемов самоконтроля;</li> <li>- несформированность приемов учебной деятельности;</li> <li>- низкий уровень развития кратковременной памяти;</li> <li>- низкий уровень переключаемости внимания.</li> </ul>

2.	Отграничение речевых единиц	<ul style="list-style-type: none"> <li>- недостатки в развитии вербально-смыслового анализа;</li> <li>- несформированность мыслительной операции синтеза;</li> <li>- трудности смыслового декодирования в процессе воспроизведения речевого потока;</li> <li>- несформированность произвольной регуляции действий.</li> </ul>
3.	Смешение букв по акустико-артикуляционному сходству	<ul style="list-style-type: none"> <li>- нарушение фонематического слуха;</li> <li>- недоразвитие фонематического анализа;</li> <li>- недоразвитие процессов произвольного внимания;</li> <li>- несформированность звуко-буквенных ассоциаций;</li> <li>- нарушение действий программирования и контроля;</li> <li>- низкий уровень объема и распределения внимания;</li> <li>- низкий уровень развития восприятия;</li> <li>- нарушения долговременной и словесно-логической памяти.</li> </ul>
4.	Лексико-грамматические ошибки	<ul style="list-style-type: none"> <li>- несформированность лексико-семантического анализа;</li> <li>- трудности смыслового декодирования в процессе воспроизведения текста;</li> <li>- несформированность мыслительной операции синтеза, обобщения и систематизации;</li> <li>- нарушение действий программирования и контроля.</li> </ul>
5.	Графические ошибки	<ul style="list-style-type: none"> <li>- нарушение зрительно-пространственной и произвольной организации движений;</li> <li>- фрагментарность восприятия;</li> <li>- замедленность запоминания;</li> <li>- низкий уровень развития кратковременной и долговременной памяти;</li> <li>- нарушение пространственной организации движений;</li> <li>- нарушение кинестетической основы движений.</li> </ul>

В рамках комплексного диагностического подхода очевидна результативность применения для исследования нарушений письменной речи у школьников наряду с психолого-педагогическими, нейропсихологическими методами. Внедрение в логопедическую практику комплексной методики позволяет повысить эффективность диагностического этапа, получить наиболее полное представление о состоянии высших психических функций учащихся и структуре имеющихся у них нарушений письма. Также нейропсихология поможет определить механизм нарушения формирования универсальных учебных действий, которые в свою очередь находятся в тесной взаимосвязи с механизмами формирования письменной речи в целом.

Комплексный психолого-педагогический и нейропсихологический подход к выявлению и анализу нарушений письменной речи позволит:

- 1) определить типологию и распространенность специфических ошибок письма;
- 2) определить причины выделенных нарушений;

3) написать структурное, комплексное логопедическое заключение, отражающее не только нарушенные речевые компоненты, но и сохраненные функции, которые позволят выбрать наиболее рациональные приемы коррекции;

4) составить индивидуальную коррекционную программу, направленную не только на симптоматическую коррекцию нарушений письма, но и на устранение первичных причин нарушений, что в свою очередь позволит также скорректировать нарушенные механизмы, лежащие в основе универсальных учебных действий, формирование которых тесно взаимосвязано с формированием первоначального навыка письма.

5) осуществлять дальнейший мониторинг уровня сформированности высших психических функций, сопоставляя данные первичного и вторичного обследования, и опираясь на бальную оценку, и индивидуальный речевой профиль ребенка;

6) спрогнозировать и определить зону ближайшего развития ребенка.

#### Список литературы

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

2. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. – М., 2008. – 128 с.

3. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи. Антология гуманной педагогики. – М., 1996. – 222 с.

4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие. – СПб., 1997. – 286 с.

5. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб., 1998. – 256 с.

6. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы порождения речевого высказывания. – М., 1989. – 273 с.

7. Программа формирования универсальных учебных действий // Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М., 2009. – 156 с.

8. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи у младших школьников. – М., 1997. – 256 с.

9. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М., 2002. – 146 с.

10. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: Юристъ, 1997. – 256 с.

11. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений. – М.: Аркти, 2010. – 240 с.

## Сведения об авторах

**Галкина Вера Александровна**, аспирант, Московский городской педагогический университет, (Россия, Москва), e-mail: veragalkina12@gmail.com

**Галышева Алла Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: alasergala@mail.ru

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

**Гридасова Елена Алексеевна**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

**Губин Владимир Алексеевич**, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры общей и прикладной психологии Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург)

**Жилбаев Жанбол Октябрьович**, президент Национальной академии образования имени И. Алтынсарина (Республика Казахстан, Астана), e-mail: zh.64@mail.ru

**Кириллова Галина Дмитриевна**, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: alasergala@mail.ru

**Комиссарова Татьяна Сергеевна**, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: tsk42@mail.ru

**Кустова Елена Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: kei07@list.ru

**Малышева Маргарита Михайловна**, учитель начальных классов, Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 2», (Ленинградская область, г. Всеволожск), e-mail: mmm230157@mail.ru

**Матвиенко Елена Владимировна**, преподаватель кафедры дефектологии и специальной психологии, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», (Россия, г. Краснодар), e-mail: m-elena-2008@yandex.ru

**Митрофанова Гульмира Ганиматовна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Бокситогорский институт (филиал), (Ленинградская область, г. Бокситогорск), e-mail: lacuna49@yandex.ru

**Неменчинская Светлана Михайловна**, соискатель, Санкт-Петербургский государственный университет (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: sveta.nemenchinskaya@gmail.com

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

**Никулина Оксана Юрьевна**, аспирант, Костанайский социально-технический университет имени академика Зулкарнай Алдамжар (Казахстан, г. Костанай) e-mail: alisa777.07@mail.ru

**Нурланов Елдос Болатханулы**, старший научный сотрудник Центра научных исследований, Национальная академия образования имени И. Алтынсарина (Республика Казахстан, Астана), e-mail: zh.64@mail.ru

**Поварова Людмила Васильевна**, аспирантка, учитель Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 2» г. Всеволожска (Ленинградская область, г. Всеволожск), e-mail: mmm230157@mail.ru

**Полетаева Наталия Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: natp1955@yandex.com

**Смылова Светлана Леонидовна**, кандидат филологических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Россия, г. Тюмень), e-mail: pcolka2@yandex.ru

**Черноморченко Светлана Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Россия, г. Тюмень), e-mail: chernomorchenko@rambler.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: [vestnikpedagogika@gmail.com](mailto:vestnikpedagogika@gmail.com)

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.

*Научный журнал*

**Вестник**

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

**№ 4**

**Том 3. Педагогика**

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

---

Подписано в печать 24.12.2014. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 8,5. Тираж 500 экз. Заказ № 1116

---

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