

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

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 1

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2015

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

Научный журнал
№ 1. 2015
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, 2015

Содержание

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Т. В. Лисовская

Сущностные характеристики содержания непрерывного образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями7

Н. Н. Китаева, И. А. Николаева

Современный подход к коррекции дислексии у учащихся общеобразовательных школ 15

М. И. Никитина

Среда и ее роль в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья.....23

Ю.А. Фесенко

Эмоциональные проявления при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью у младших школьников: диагностика и психокоррекция27

Е. С. Хименкова

Развитие коммуникативных навыков младших школьников после кохлеарной имплантации в игровой деятельности34

Л. Я. Миссуловин

Особенности нервно-психических, речевых и моторных проявлений у детей и подростков с заиканием в связи с клиническим патоморфозом.....42

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Гордиенко

Теоретическое обоснование модели формирования готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов таможенного дела58

Л. В. Никульшина

Формирование этических ценностей будущих дизайнеров как актуальная проблема их профессиональной подготовки67

Ю. Н. Фролов

Сетевое взаимодействие образовательных организаций: стратегические вызовы и новые подходы73

Т. С. Комиссарова, Т. В. Седлецкая

Опыт кластерного подхода к управлению профессиональной подготовкой кадров82

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

А. И. Жилина

Системное управление педагогическим образованием89

Н. В. Седова

О педагогической культуре учителя в истории отечественного образования 101

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Н. М. Полетаева

Инновационный менеджмент в образовательном учреждении 108

А. С. Ключев

Музыкальная культура слушателя (из опыта работы преподавателя музыкальных дисциплин) 115

Д. Д. Андрианова

Роль педагога в формировании стремления подростков к волонтерской деятельности 122

И. М. Дугин

К вопросу о педагогической сущности нравственного воспитания учащихся общеобразовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации (системно-антропологический подход) 132

Е. И. Кустова

Мотивационные компоненты личности студентов как фактор будущей профессиональной успешности 140

Э. Г. Щебельская

Содержательная составляющая организационно-педагогических условий формирования культуры потребностей студентов вуза 149

И. М. Дугин

Основное содержание концепции нравственного воспитания учащихся общеобразовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации (системно-антропологическое видение) 158

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

И. А. Ильина

Техника и методика обучения упражнению «бег с высоким подниманием бедра» 166

Сведения об авторах 175

Content

CORRECTIONAL PEDAGOGY

<i>T. V. Lisovskaya</i>	
The essential characteristics of the content of the continuing education of persons with severe mental and physical disabilities	7
<i>N. N. Kitaeva, I. A. Nikolaeva</i>	
Modern approach to correcting dyslexia students of secondary schools	15
<i>M. I. Nikitina</i>	
The environment and its role in the development of children with disabilities.....	23
<i>Y. A. Fesenko</i>	
Emotional manifestations of the syndrome of attention deficit hyperactivity disorder in primary school children: diagnosis and correction.....	27
<i>E. S. Himekova</i>	
Development of communication skills of younger students after cochlear implantation in gaming activities	34
<i>L. J. Missulovin</i>	
Features of psychological, speech and motor manifestations in children and adolescents with stuttering in connection with clinical pathomorphosis	42

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>E. A. Gordienko</i>	
Theoretical justification of the model of formation of readiness of professionally oriented foreign language communication among the future specialists of customs.....	58
<i>L. V. Nikulshina</i>	
The formation of ethical values future designers how urgent is the problem of professional training	67
<i>Y. N. Frolov</i>	
Networking of educational organizations: strategic challenges and new approaches	73
<i>T. S. Komissarova, T. V. Sedletskaya</i>	
The experience of the cluster approach to the management of professional training	82

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>A. I. Zhilina</i>	
System management of teacher education	89

<i>N. V. Sedov</i>	
About pedagogical culture of a teacher in the history of education	101

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

<i>N. M. Poletaeva</i>	
Innovation management in the educational institution	108
<i>A. S. Klyuev</i>	
The musical culture of the listener (from the experience of a teacher of music disciplines)	115
<i>D. Andrianova</i>	
The role of the teacher in shaping the aspirations of teenagers to volunteer activities	122
<i>I. M. Dugin</i>	
To the question of pedagogical essence of moral education of pupils of educational institutions of the Ministry of defence of the Russian Federation (systematic anthropological approach)	132
<i>E. I. Kustova</i>	
Motivational components of personality of students as a actor for future professional success	140
<i>E. G. Sebulskiy</i>	
Substantial component of organizational-pedagogical conditions of formation of the cultural needs of students	149
<i>I. M. Dugin</i>	
The main content of the concept of moral education of pupils of educational institutions of the Ministry of defence of the Russian Federation (systematic anthropological vision)	158

THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION, SPORTS TRAINING, IMPROVING AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

<i>I. A. Ilyina</i>	
Technique and methods of training exercise «running with high lifting hips»	166
About authors	175

Сущностные характеристики содержания непрерывного образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями

В статье приводятся несколько определений понятия «содержание образования», рассматриваемые различными исследователями в области дидактики образования. Исходя из нормативно закрепленного в Кодексе об образовании Республики Беларусь определения понятия «содержание образования», сформулирована цель непрерывного образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями, перечислила основные научные подходы, которые легли в основу отбора содержания учебных программ для данной категории лиц, выделены основные положения разработки содержания непрерывного образования, раскрыты сущностные характеристики содержания непрерывного образования.

The article gives several definitions of "educational content" considered by various researchers in the field of didactics of education. Taking the regulations enshrined in the Education Code of the Republic of Belarus the definition of "educational content", the author has formulated the goal of continuous education of persons with severe mental and physical disorders, listed the main scientific approaches that formed the basis for the selection of the content of training programs for this category of persons, identified the main provisions content development of continuing education, revealed the essential characteristics of the content of continuing education.

Ключевые слова: содержание образования, лица с выраженными психофизическими нарушениями, цель непрерывного образования, социальное развитие, жизненные компетенции, витагенность обучения, социально востребуемое поведение.

Key words: educational content, persons with severe mental and physical disorders, the purpose of continuing education, social development, life competencies, vitagenogo training, social behavior callable.

Содержание образования – одна из стабильно актуальных проблем дидактических исследований на всех исторических этапах развития школы. Каждая новая эпоха в развитии общества, влекущая изменения политических, социально-экономических условий, способствующая развитию науки и техники, требует от школы возвращения поколения, спо-

собного существовать в новой реальности и преобразовывать ее с целью дальнейшего поступательного развития.

Свидетельством этого являются исследования известных педагогов и психологов: Ю. К. Бабанского, И. П. Волкова, И. Гербарта, М. А. Данилова, А. Дистервега, Л. В. Занкова, Я. А. Коменского, В. В. Краевского, Дж. Локка, В. С. Леднева, И. Я. Лернера, В. Оконь, И. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, М. Н. Скаткина, Д. Б. Эльконина и др.

К определению содержания образования в разное время ученые подходили по-разному и неоднозначно. И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев рассматривали содержание образования, начиная с учебных планов (т.е. рассматривают его нормативную сторону), используя понятие «содержание обучения», фиксируемое в учебной программе как «содержание, система и объем знаний» которые должны быть усвоены в школе [8]. Другие авторы вкладывали в это понятие обязательный объем знаний, умений и навыков по предмету [2]. Эти определения отражают процессуально-результативную сторону образования.

В трудах А. Г. Асмолова, В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, Т. И. Шамоной, Г. А. Ягодина определения понятия «содержание образования» ориентированы на расширение и развитие личностных возможностей учащегося в единстве процессов воспитания и обучения. Так, А. Г. Асмолов и Г. А. Ягодин подчеркивают личностно-ориентированный характер образования, определяя его как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности [1]. В. С. Леднев рассматривает содержание образования с позиций личностного подхода, структуры деятельности и ее видов. Под содержанием образования ученый понимает содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является деятельность, организованная особым образом [5]. По мнению И. Я. Лернера, содержание образования – это система, определяющая готовность к сохранению и развитию культуры [6]. В работе В. В. Краевского и И. Я. Лернера, которую современные исследователи рассматривают как программную для дидактики и частных методик 1980-х гг. XX в., содержание образования характеризуется как многоуровневая педагогическая модель социального заказа, представляющая в предмете дидактики содержательную сторону обучения. Авторы определяют содержание образования в единстве трех аспектов: социальной сущности, педагогической принадлежности и системно-деятельностного способа его рассмотрения [9].

Таким образом, в педагогической науке разрабатывались различные концепции содержания образования с точки зрения их соответствия целям и задачам образования на разных исторических этапах развития общества.

Интеграционные тенденции в образовании требуют преодоления исторически сложившегося дистанцирования общей и специальной пе-

дагогике, объединения усилий для решения нестандартных проблем образования людей с особенностями психофизического развития.

Одна из наиболее острых проблем, в данном контексте белорусской действительности – разработка нового инновационного содержания непрерывного образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями. Для начала следует определиться, кого мы называем «лицами с выраженными психофизическими нарушениями». Основным критерием для объединения этих лиц в одну категорию явилось наличие у них значительной (выраженной) степени недоразвития интеллекта. Пользуясь терминологией, принятой в нормативной документации Республики Беларусь, – это лица с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, с тяжелыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития [4].

Содержание образования – это «педагогически адаптированный социальный опыт (в составе системы знаний, способов деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений), усвоение которого ориентировано на формирование ценностей национальной и общечеловеческой культуры, обеспечение самоопределения и самореализации личности, *адаптацию её к жизни в обществе, а также готовности к продолжению образования, осуществлению трудовой деятельности*» [4, с.76]. На данном определении построено содержание общего среднего образования в Республике Беларусь. Выделенные нами слова в данном понятии мы приняли за основу в конкретизации основных положений разработки содержания непрерывного образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями. Но прежде чем перейти к рассмотрению научных подходов и основных положений, попытаемся сформулировать цель непрерывного образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями, опираясь на высказывание Л.С. Выготского.

Л.С. Выготский, отмечая развивающую силу сотрудничества в обучении, подчеркивал, что в сотрудничестве взрослого и ребенка есть возможность последнему подниматься на высшую ступень интеллектуального развития, потому что в сотрудничестве взрослого и ребенка есть возможность подражания – главной формы, в которой осуществляется влияние обучения на развитие: «то, что сегодня ребенок делает вместе со взрослым, завтра он сделает самостоятельно» [3]. **Целью непрерывного образования** человека с выраженными психофизическими нарушениями на протяжении всей жизни является постоянное (пожизненное) развитие такого человека средствами образования, направленное, в первую очередь, на улучшение качества его жизни, в обязательных условиях сотрудничества и сопровождения другими людьми, предоставляющими условия для положительного подражания, что будет способствовать овладению социальным опытом, тем самым поднимая

такого человека всё выше и выше на ступень его личностного развития (*авторское определение*).

Перечислим основные научные подходы, которые легли в основу отбора содержания учебных программ для лиц с выраженными психофизическими нарушениями.

- *Аксиологический* – признающий ценность знаний с позиций востребованности в реальной жизни, приводит к признанию прагматизма в учебном процессе. В специальном образовании обучающихся с выраженными психофизическими нарушениями значимым признается такое содержание учебного процесса, сведения которого имеют практическую значимость для учащегося и являются ценными и полезными в его повседневной деятельности. Ценностью обладают те знания и умения, которые значимы для учащихся сегодня и сейчас, и имеют отношения к их использованию в практической деятельности.
- *Практико-ориентированный* – связан с социализацией и подготовкой лиц с выраженными психофизическими нарушениями к относительно независимой и самостоятельной жизни. Подбор практических заданий для выполнения учитывает степень их полезности в конкретной практической ситуации. Одним из важнейших требований, предъявляемых к практическим заданиям, является их целенаправленный характер, который предполагает понимание лицами с выраженными психофизическими нарушениями практической значимости их выполнения.
- *Деятельностный* – отражающий ведущую роль усвоения различных видов деятельности в формировании и развитии личности учащегося, реализуется посредством организации практической деятельности, направленной на выполнение соответствующих действий, которые представляют собой систему операций, является основой реализации указанного подхода.
- *Компетентностный* – основой реализации которого является овладение учащимися системой жизненных компетенций. В структуре непрерывного образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями под *жизненной компетенцией* мы рассматриваем способность и готовность к использованию витагенных навыков, умений и знаний, уже необходимых человеку в обыденной жизни за счет формирования доступных ему способов действий в осуществлении повседневной жизнедеятельности (*функциональная компетенция*); базовых способов коммуникации (*поддерживающе-коммуникативная компетенция*); форм социально-приемлемого поведения (*ситуационно-поведенческая компетенция*) [7].

- *Интегративный* – указывает на синтезирующие отношения между содержанием материала учебных программ.

Рассмотрим некоторые из основополагающих положений специальной педагогики, которые, на наш взгляд, необходимо учитывать при разработке учебных программ для лиц с выраженными психофизическими нарушениями.

Принцип педагогического оптимизма предполагает построение коррекционно-педагогической работы с учетом потенциальных возможностей человека, настраиваясь на положительный результат. Исходя из данного принципа при описании результативного компонента учебной программы предполагается в конце каждого года обучения составить предполагаемый перечень учебных **достижений**, а не основные требования к знаниям, умениям и навыкам. Этот принцип поддерживается знаниями об уровне современного развития педагогических возможностей.

Принцип социально-адаптирующей направленности образования заключается в следующем: основной целью специального образования служит социализация личности с особенностями в развитии, а также обеспечение максимально возможной независимости и самостоятельности. Исходя из данного принципа предполагается разработать содержание, направленное на формирование жизненных компетенций, *содержательным ядром* которых могут стать потребности лиц с выраженными психофизическими нарушениями, *инструментальным ядром* – способы действий.

Принцип развития мышления, языка и коммуникативных способностей. Большинство лиц с выраженными психофизическими нарушениями имеют проблемы в развитии речи, мышления и в общении с другими людьми. Исходя из данного принципа, независимо от названия учебного предмета содержание всех учебных программ учитывает их коммуникативную направленность.

Принцип дифференцированности и индивидуального подхода. Исходя из данного принципа предполагается выделение базового и ниже базового уровней усвоения учебной программы. Этот принцип позволяет в коррекционно-воспитательной работе учитывать не только особенности, присущие данной категории лиц, но и индивидуальные особенности каждого обучаемого.

Итак, назовем основные **сущностные характеристики содержания** непрерывного образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями.

Приоритетность социального развития перед когнитивным. Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных и иных проблем. Подвести человека к пониманию окружающей его действительности можно в процессе работы над вариантами

ми решения различных житейских проблем. С этой целью при отборе содержания необходимо представлять, с кругом каких житейских проблем может столкнуться человек с выраженными психофизическими нарушениями. Конечно, учесть все житейские проблемы невозможно, но любая из предложенных учителем житейских проблем так или иначе будет способствовать расширению социального опыта. Задания, содержательной основой которых будет являться та или иная житейская проблема, отвечают следующим требованиям: постоянная поддержка мотивации учебных достижений; подбор упражнений, направленных на удовлетворение витальных потребностей; доступность предлагаемых заданий; повторяемость в различных жизненных ситуациях; постепенное усложнение жизненных задач. В содержании всех предметов учебного плана заложены возможности для формирования у лиц с выраженными психофизическими нарушениями коммуникативных, предметно-практических, трудовых умений, которые составляют основу решения конкретных жизненных задач.

Витагенность обучения. Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся. Поэтому организовывать обучение следует с позиций самого человека, его личного опыта. Человек, сталкиваясь с жизненной задачей, прибегает обычно к житейским представлениям, а не к научным. Надо помочь человеку с выраженными психофизическими нарушениями использовать свой собственный опыт, а для этого предоставить в содержании обучения широкие возможности для познания самих себя. В образовательном процессе используется жизненный опыт учащихся, на основе которого они познают способы разрешения жизненных ситуаций. Витагенное обучение способствует организации целенаправленной деятельности учителя и обучающегося по организации на уроке (занятии) взаимообогащающего диалога, актуализации витагенного опыта индивида (его личностно значимого жизненного опыта. Важно, чтобы задачи, поставленные учителем на каждом уроке (занятии), были доступны и понятны, достижимы, близки и непосредственно связаны с жизнью. На всех этапах обучения необходимо показывать, что обучение тесно связано с повседневной жизнью.

Включение в деятельность и формирование различных видов деятельности и способов действий. Собственный опыт не появляется сам по себе, а только в результате активной деятельности. Содержательно данная характеристика представлена в результативном компоненте учебной программы. Основопологающим является результат обучения, под которым мы понимаем сформированные жизненные компетенции. Жизненные компетенции рассматриваются в структуре образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями как

способность и готовность к использованию прагматических знаний, умений и навыков, уже необходимыми человеку в обыденной жизни за счет формирования доступных базовых способов коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме. Структуру жизненной компетенции лиц с выраженными психофизическими нарушениями можно представить в виде актуальных видов деятельности, следующих из жизненно важных потребностей и актуального витагенного (жизненного) опыта, который накапливается в специально моделируемых жизненно востребуемых ситуациях, тренирующих способность и готовность обучающегося к использованию этих видов деятельности при различных обстоятельствах. В связи с вышесказанным, в результативной части учебных программ предлагается перечень видов деятельности и способов действий.

*Формирование социально востребованного поведения. У лиц с выраженными психофизическими нарушениями формируются не только и не столько определенные виды деятельности в конкретной области, но и готовность использовать их в различных ситуациях. Уровень сформированности жизненных компетенций будет тем выше, чем выше уровень активности учащихся. Через деятельность и соответствующее при этом поведение, формируются личностные качества. Выход видится в создании *условий* для появления у учащихся опыта деятельности. Одним из условий реализации данного принципа является моделирование на уроках, коррекционных занятиях различных жизненных ситуаций, в которых происходит «примерка» определенных социальных ролей для имитации действий, специфичных для конкретной социальной роли. В связи с этим в учебных программах предлагается содержание возможных жизненных ситуаций посредством игровых, бытовых, практических заданий-ситуаций, которые реализуются на различных этапах урока (занятия). Важно обеспечить интерес к выполнению этих заданий-ситуаций, показать, какое конкретное применение они могут найти в практической деятельности. Всё это направлено на достижение важной цели – формирование умения переноса усвоенных действий в повседневную жизнь для решения возникающих в ней задач.*

Актуализация ведущих сенсорных систем. В процессе решения жизненно значимых практических задач развивается зрительное, слуховое, тактильное восприятие. Организуется адекватная образовательная среда, разнообразная и вариативная, способствующая расширению имеющегося опыта, наиболее полному выражению индивидуальных возможностей лиц с выраженными психофизическими нарушениями. С этой целью при отборе содержания учебной программы необходимо предложить педагогу (специалисту) такой набор разнообразных дидактических средств, который бы совершенствовал различные анализаторы (слуховой, зрительно-двигательный, тактильный, кинестетический), что

способствует развитию у лиц данной категории эмоционального, сенсомоторного и социального интеллекта.

В данной статье мы остановились на сущностных характеристиках содержания программно-методического обеспечения образовательного процесса обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Продолжается работа над проектированием образовательной среды, над разработкой критериев и показателей сформированности жизненных компетенций, над созданием дидактических сценариев по формированию жизненных компетенций.

Подводя итог можно сказать, что *цель* непрерывного образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями усматривается в постоянном развитии такого человека средствами образования; *содержание* образования обеспечивает усвоение социального опыта и умение пользоваться им в различных видах деятельности; *результативность* обучения выражается в сформированных жизненных компетенциях, содержанием ядром которых являются потребности детей, а инструментальным – способы действий.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности // *Вопр. психологии.* – 1992. – № 1–2. – С. 6–13.
2. Болдырев, Н.И., Гончаров, Н.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1967. – 325 с.
3. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т.М. Лифанова; Авт. коммент. М.А. Степанова. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г. № 242. – Мн.: Амалфея, 2011. – 496 с.
5. Леднев, В.С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры. – Педагогика, 1980. – 264 с.
6. Лернер, И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // *Сов. педагогика.* – 1987. – №11. – С. 60–65.
7. Лисовская, Т.В. Жизненные компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями: содержание и критерии сформированности. – *Специальное образование: материалы X междунар. науч. конф., 23–24 апр. 2014 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова.* – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – Т. II – С. 196 – 199.
8. Огородников, И.Т., Шимбирев, П.Н. Основы общей педагогики. – М.: Просвещение, 1967. – 431 с.
9. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Просвещение, 1983. – 316 с.

Современный подход к коррекции дислексии у учащихся общеобразовательных школ

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

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

Ключевые слова: дислексия, специфические расстройства чтения, комплексный подход, логопедическая работа, комплексный подход к коррекции дислексии у детей, изучение английского языка русскоязычными детьми, обучение иностранному языку детей с дислексией.

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

Одной из дискуссионных и малоизученных проблем в логопедии по-прежнему является выявление и устранение дислексии у детей. Дислексию рассматривают в различных аспектах: психолого-педагогическом (Г. А. Каше [6], Р. Е. Левина [11], А. Г. Иншакова [5], Н. А. Никашина [13], Л. Ф. Спирина [16], Г. В. Чиркина [17], А. В. Ястребова [18] и др.), клинико-психологическом (А. Н. Корнев [7], С. С. Мнухин [12] и др.), психолингвистическом (Р. И. Лалаева [9]), психофизиологическом (О. В. Левашов [10], Р. А. Аарон [19] и др.), нейропсихологическом (Т. В. Ахутина [3], Э. Г. Симерницкая [15] и др.). Тем не менее, вопросы, связанные с уточнением причин, механизмов этого сложного расстройства, а также с поиском оптимальных условий, эффективных методов, приемов его профилактики и коррекции не теряют своей актуальности и в настоящее время. Причинами этого являются стабильно высокие показатели численности младших школьников, страдающих дислексией, в последние десятилетия (от 3,5 до 25%, по данным разных авторов), сложность (а порой, по мнению А. Н. Корнева [8], и невозможность) полного устранения дислексии (имеется в виду «истинная» дислексия). При этом дислексии являются серьезным препятствием в усвоении школьных навыков.

Ученые разных областей знаний отмечают, что дислексия проявляется не только на родном языке. Известно, что процесс овладения чтением существенно усложняет наличие выраженных расхождений в соотношении графем и фонем в языке. Поэтому в фонетических языковых системах с так называемой «непрозрачной» орфографией, в которых одна фонема может обозначаться разными графемами, и наоборот, одна и та же графема может обозначать различные фонемы (например, в русском, английском, немецком, французском языках), дислексия встречается намного чаще.

В последние годы все чаще можно встретиться с тем, что у учащихся общеобразовательных школ, в том числе с углубленным изучением иностранных языков, встречаются так называемые «смешанные» дислексии. Эти специфические нарушения чтения, по мнению большинства отечественных ученых (Т. А. Алтуховой [1], А. Н. Корнева [7], С. Н. Костроминой, Л. Г. Нагаевой [8], Р. И. Лалаевой [9], М. Н. Русецкой [14], Г. В. Чиркиной [7] и др.), возникают как в результате общего недоразвития всех компонентов речевой функциональной системы, так и в связи с недостаточной сформированностью зрительного восприятия и зрительно-моторных представлений.

Сегодня в образовательный курс гимназий и лицеев, помимо изучения русского языка все чаще входит даже не один, а два иностранных языка, тогда как дети с предпосылками дислексии оказываются вынужденно интегрированными в такие престижные учебные заведения, ведь тестирование при поступлении в школу не проводится. Учитывая большую распространенность детей со специфическим расстройством чте-

ния, стойкость данного нарушения и его влияние в целом на успеваемость, очевидна необходимость комплексного медико-психолого-педагогического подхода к его преодолению.

Вовлечение родителей в данный процесс в настоящее время по ряду причин является непростой задачей. Поэтому остановимся на опыте вовлечения в коррекционно-логопедическую работу с учащимися, страдающими дислексией, специалистов разных педагогических специальностей: не только логопедов, и учителей русского языка и литературы, но и учителей иностранного языка.

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

Нами было замечено, что дети, страдающие дислексией и дисграфией, испытывают трудности при изучении иностранных языков, равно как и родного, русского языка.

По данным ежегодно проводимого на базе гимназии № 505 Красносельского района Санкт-Петербурга мониторинга количество учащихся начальных классов с дислексией в последние 5 лет колеблется от 10 до 12,5%. В связи с этим было принято решение провести эксперимент по внедрению методов и приемов логопедической работы в уроки английского языка.

В эксперимент вовлечены учащиеся пятых классов с дислексией. Эксперимент проводится, начиная с 2013 учебного года по настоящий момент.

Одна из приоритетных задач педагогов гимназии – адаптация таких учеников к учебному процессу и построение обучения таким образом, чтобы активизировать сильные стороны ребёнка, т. е. помочь ему использовать все доступные способы восприятия информации. Педагогическое воздействие на детей и коррекция нарушенных функций осуществляются в комплексе. Дети посещают логопедические занятия и дополнительные уроки иностранного языка. К этой работе привлечены педагоги французского и английского языков, использующие коррекционные методы обучения, логопед, а также родители детей с нарушениями письменной речи.

Данный эксперимент носит прикладной характер и направлен на решение проблем, связанных с реализацией практической цели обучения иностранным языкам, заключающейся в активном овладении всеми видами речевой деятельности: говорением, аудированием, чтением и

письмом. Невозможно переоценить значение чтения и письма в жизни человека, умения читать и писать на родном и иностранных языках.

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

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

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

1. *Формирование правильного произношения, уточнение артикуляции звуков* (с опорой на зрительный образ с включением заданий, направленных на оречевление действий, а также использование элементов логоритмики). На данном этапе необходимо сравнивать произношение звуков двух языков, наблюдать за положением органов артикуляции с опорой на зрительные (контроль положения языка и губ при помощи зеркала), тактильные и кинестетические ощущения. Представления об изучаемом звуке также подкрепляются кинестетическими ощущениями от движений кисти руки, воспроизводящей положение языка. Так, в английском языке, в отличие от русского, есть специфические в плане произношения сонанты [w], [ŋ] и межзубные [ð], [θ], дифтонги; звуки [t], [d], [n], [l] характеризуются не дорсальным, а апикально-альвеолярным укладом. Полезным для постановки английского произношения представляется использование артикуляционной гимнастики, артикуляционных профилей, своей артикуляции в зеркале и других приемов визуализации.

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

3. *Развитие различных видов моторики: общей, ручной и артикуляционной, а также зрительно-моторной координации.* Перед выполнением письменных работ на уроках английского языка широко используется гимнастика языка, губ, мышц верхнего плечевого пояса, шеи. С этой целью в занятия включаются элементы логоритмики в виде проговаривания небольших стихотворений в сочетании с разнообразными движениями рук и корпуса. Помимо этого предлагаются задания на дорисовывание второй половины предмета/буквы сначала в направлении верх-низ, потом лево-право, рисование дорожек-лабиринтов.

4. *Развитие зрительного восприятия, сукцессивного и симультанного анализа и синтеза, а также ориентировки в пространстве.* Дети, страдающие оптической дислексией, как правило, испытывают выраженные затруднения в узнавании букв в усложненных условиях, в пространственной ориентировке, зрительном анализе и синтезе, в связи с чем в структуру уроков были включены соответствующие упражнения. С этой целью использовались следующие приемы:

- определение правильной и зеркально написанной буквы (С- О , N- И, S-2, э - е, ш-т, м-w, л-v и т. п.);

- сравнение сходных по написанию букв английского и русского алфавитов (И-N, Я-R, Г-F-P, m-n, M-W, Г-L);

- сравнение идентичных по написанию букв русского и английского алфавита (y, c, n, e, B, p);

- сравнение оптически сходных букв английского алфавита между собой (n-u, v-w, o-c, R-P, r-n-m, P-B, e-c, O-Q);

- складывание букв из элементов;

- чтение слов на базе игры «Муха»;

- путешествие по словарным лабиринтам;

- узнавание наложенных изображений; поиск в строках двух одинаковых букв, написанных одними и теми же шрифтами и наоборот – одинаковых букв, написанных разными шрифтами;

- поиск букв, состоящих из одинакового количества элементов;

- поиск слов, спрятанных в одном слитном потоке букв, по-разному расположенному в пространстве;

- использование графических диктантов и др.

5. *Развитие зрительного внимания (особенно произвольного) и памяти* за счет таких упражнений, как чтение изографов на материале букв английского алфавита, последовательного прочтения в таблице слева-направо слогов определенного типа (составленных из заглавных или строчных букв, состоящих из согласного и гласного звуков, слогов определенного цвета и т. п.), корректурные пробы, узнавание двойственных изображений в рисунках и фигурках, использование «красно-черных таблиц», таблиц Шульте [8]. Особое внимание уделяется таким свойствам внимания, как концентрация, распределение, переключение.

6. *Развитие фонематических процессов* путем включения специальных приемов работы для развития фонематического восприятия, анализа, синтеза и представлений. В работе над фонематической системой одним из центральных должен быть принцип поэтапного формирования умственных действий по П. Я. Гальперину [4], согласно которому любую высшую психическую функцию можно воспитать через постепенное прохождение нескольких этапов: от материализации действия с опорой на вспомогательные средства (наглядность) до выполнения действия во внутреннем плане, по представлению и автоматизации приобретенного умственного действия.

Для коррекции дислексических ошибок на уровне слова и предложения (пропуски, замены букв, аграмматизмы) разной этиологии мы адаптировали к урокам английского языка некоторые специальные упражнения из логопедической практики:

- акрофоническое чтение (чтение по первым буквам заданных слов, после чего ребенок должен составить новое слово и выбрать нужную картинку);

- чтение слов по цифрам (из букв основного слова, пронумерованных цифрами, необходимо составить новые слова);

- чтение слов с опорой на последовательность соответствующих фигур;

- нахождение из группы слов лишнего сначала в обычных условиях, потом в усложненных, в том числе в квадрате, заполненном буквами (наложенными, недописанными);

- составление предложений из слов, данных вразбивку (работа с деформированным предложением), составление текста из предложений, представленных в нарушенном порядке;

- чтение с «решеточкой» (для развития антиципации) или с «окошком с прорезью слева» (для предупреждения антиципации) [8];

- чтение слов и словосочетаний с прикрытой (недописанной) верхней/нижней половинкой;

- чтение перевернутых слов и фраз;

- упражнения «Молния», «Буксир» для устранения причин, связанных с низким природным темпом деятельности [8] и др.

Особенностью использования логопедических методик при изучении иностранных языков, в нашем случае английского, является максимальное включение различных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, кинестетического) или по Р. И. Лалаевой «принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации» [9, с. 110].

В ходе изучения иностранных языков широко внедряются информационные компьютерные технологии наряду с использованием раздаточного материала (индивидуального и подгруппового), игровых упражнений («Звездные войны», «Танковое сражение», «Парашютное

нападение», «Морской бой» [2]), разрезных азбук и т. п., что позволяет существенно стимулировать познавательную активность детей, повысить их заинтересованность на уроке.

Нужно помнить, что дети с речевыми нарушениями, как правило, быстро устают и легко отвлекаются, поэтому необходимо часто менять вид деятельности, переключать их внимание с одной формы работы на другую, учитывать работоспособность ребёнка, особенности его моторного и речевого развития. Также необходимо тщательно дозировать информацию, подлежащую усвоению, постоянно, и в то же время постепенно, усложнять задания и речевой материал. Немаловажным представляется умение педагога поддерживать интерес учеников к урокам, создавать ситуацию успеха.

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

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

Список литературы

1. Алтухова Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: дис. ...канд. пед. наук. – М., 1995.
2. Аманатова М.М., Андреева Н.Г., Тосуниди О.М. Справочник школьного логопеда. – 2-е изд-е. - Ростов н/Д, 2010. – 318 с.
3. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к изучению трудностей письма и чтения // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: материалы II междунар. конф. Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Моск. социально-гуманитар. ин-та, 2006. – С. 14–23.
4. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исслед. мышления в сов. психологии. – М., 1966. – С. 236–277.
5. Иншакова А.Г. Различные типы дислексии и их взаимосвязь с нарушениями речевого развития у младших школьников // Вестн. КГУ им. Н.А. Некрасова. – Т. 14. – Кострома, 2008. – № 2. – С. 190–196.
6. Каше Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. - М.: Просвещение, 1966. – С. 105–129.

7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
8. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению. Упражнения, задания, конспекты занятий. – М.:Ось-89, 2006. – 240 с.
9. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие. – СПб.: Лениздат; Союз, 2002. – 224 с.
10. Левашов О.В. Нарушения зрительного восприятия при дислексии. Теории и гипотезы // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы I Междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Моск. социально-гуманитар. ин-та, 2004. – С.146–156.
11. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей (Алексия и аграфия). – М.: Учпедгиз, 1940. – 72 с.
12. Мнухин С.С. О врожденной алексии и аграфии // Логопедия: Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. – М. ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – С. 7–11.
13. Никашина Н.А. Опыт преодоления недостатков произношения, чтения и письма у учащихся первых классов // Вопр. логопедии (Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов) / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Изд-во АПН, 1959. – С. 75–134.
14. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: моногр. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
15. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости // Нейропсихология сегодня / под ред. Е. Д. Хомской. – М., 1995. – С. 154–160.
16. Спирова Л.Ф. Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма // Вопр. логопедии (Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов) / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Изд-во АПН, 1959. – С. 75–134.
17. Чиркина Г.В. Теория и практика устранения дислексии – логопедический аспект проблемы // Дефектология. – 2007. – №1. – С. 57–58.
18. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
19. Aaron P.A. Is There a Visual Dyslexia? // Annals of Dyslexia. – 1993. – Vol. 43.

Среда и ее роль в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья

В статье рассматривается роль социальной среды в развитии личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Раскрывается своеобразие взаимодействия глухого и слабослышащего ребенка с окружающей средой в условиях инклюзивного образования.

The article discusses the role of the social environment on the personality development of the child with disabilities. The specificity of interaction of the deaf and hard of hearing child with the environment in conditions of inclusive education.

Ключевые слова: среда, социальная среда, общественная среда, влияние среды, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, дети с нарушениями слуха, глухой ребенок, слабослышащий ребенок, инклюзивное образование.

Key words: environment, social environment, social environment, influence of environment, the child with disabilities, children with hearing impairments, deaf child, deaf child, inclusive education.

В современной педагогике понятие «среда», «влияние среды» истолковываются широко. Имеется в виду географическая среда, бытовая, экологическая, культурная, социальная. Особую роль в развитии личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья играет социальная среда – совокупность материальных, экономических, социальных, политических и духовных условий существования, формирования и деятельности индивидов и социальных групп. В данном случае имеет огромное значение окружающая среда, социальная среда, в которой живет индивид в настоящее время, а также та социальная среда, где этот индивид родился и воспитывался (так как именно она на раннем этапе оказывала влияние на формирование подсознания индивида).

В классической дефектологической литературе установлено, что вне общественной среды нет и быть не может общественного человека – личности. Она формируется под воздействием материальных условий жизни общества, системы общественно-экономических отношений.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья испытывает на себе различные воздействия среды. Он накапливает знания об окружающем мире, уточняет представления об отдельных объектах и явлении-

ях, расширяет свой кругозор, развивает познавательные способности. Нарушение слуха и отсутствие (недоразвитие) речи у ребенка с ограниченными возможностями здоровья вносит глубокое своеобразие в его взаимоотношения с социальной средой.

Исследованиями С. А. Зыкова, Т. С. Зыковой, Е. Н. Марциновской доказано развивающее влияние среды на развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. Вовлечение детей с нарушениями слуха в различные виды взаимоотношений со средой формирует активность учеников, их самостоятельность, инициативу, повышает сознательность овладения знаниями. Под влиянием среды создаются благоприятные условия для развития детей с нарушениями слуха, так как меняется характер учебного процесса, который становится творческим, поисковым.

В настоящее время Российское государство предоставляет всем детям с нарушениями слуха благоприятные возможности для развития их природных задатков и способностей, которые можно реализовывать посредством инклюзивного образования.

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

Своеобразие взаимодействия глухого и слабослышащего ребенка с окружающей средой в условиях инклюзивного образования определяется тем, что у них не сформирована (не развита) речь как средство общения и мышления. Эту особенность следует учитывать при построении системы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

При выяснении влияния среды на развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования важно знать: имеются ли в социальном окружении ребенка средства общения или они создаются по мере необходимости, как проходит процесс овладения ребенком средствами общения, способствует ли социальное окружение ребенка развитию средств общения. Иными словами, социальная среда по-разному воздействует на процесс развития ребенка. Следовательно, для него необходимо создать такие специальным образом организованные условия, которые развивали бы его, устанавливали правильные взаимоотношения между ним и социальной средой.

Для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общество посредством инклюзивного образования должны быть созданы следующие основные условия:

- регламентация деятельности образовательных учреждений нормативно-правовыми документами, а также финансовое и юридическое обеспечение образовательного процесса;

- специально подготовленные для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья педагоги и специалисты (кадровый ресурс ОУ). При этом равные возможности в получении медицинской, коррекционной и психологической поддержки в школе должны быть созданы для всех воспитанников и обучающихся без исключения, что обычно приветствуется как родителями «особых», так и обычных детей;

- материально-техническое оснащение для создания безбарьерной среды (пандусы, подъемники, специально оборудованные туалеты, кабинеты лечебной физкультуры, психомоторной коррекции, комнаты для логопедических и коррекционных занятий с дефектологами и психологами, медицинский кабинет, спортивный зал и пр.);

- адаптированные образовательные программы, составление специалистами, педагогами и родителями индивидуальных планов занятий;

- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством, воспитателями и др.).

Социальные факторы, воздействующие на человека, многообразны, их влияние может быть различным (долговременным и кратковременным, благоприятным и неблагоприятным, объективным и субъективным, целенаправленным и стихийным). Одинаковые общественные условия могут использоваться одними детьми в большей мере, другими – в меньшей. Это зависит от активности самой личности, ее воли, настойчивости и устремленности.

Среда в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования выполняет следующие задачи:

- создание необходимых предпосылок для развития внутренней активности ребенка с нарушениями слуха;

- предоставление каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья возможности самоутвердиться в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности, в максимальной степени раскрывающих его индивидуальные качества и способности;

- введение стиля взаимоотношений, обеспечивающего уважение к личности каждого ребенка с нарушениями слуха;

- поиск путей, способов и средств максимально полного раскрытия личности каждого ребенка, проявления и развития его индивидуальности;

- ориентирование на активные методы воздействия на личность.

Таким образом, социальная среда в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья посредством включения их в образовательное пространство учебных заведения разного уровня (начального, общего среднего, профессионального образования). Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и подготовке людей с ограниченными возможностями здоровья. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других участников образовательного процесса, направленных на развитие их взаимодействия с детьми с нарушениями слуха.

Список литературы

1. Логинова Е.Т. Современные проблемы подготовки специалистов в области специального образования // Вестн. Череповецкого гос. ун-та: науч. журн. – 2011. — №1 (28).
2. Никитина М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития // Инновационные процессы в образовании. – СПб., 1997. – С. 147–165.
3. Речицкая Е. Г. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха: моногр. – М.: Прометей; МПГУ, 2011. – 188 с.

Эмоциональные проявления при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью у младших школьников: диагностика и психокоррекция

В статье исследуются эмоциональная сфера у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и коррекция имеющихся эмоциональных нарушений. Уделяется внимание особенностям личности болеющих детей: изучены особенности эмоций у детей с разными клиническими вариантами СДВГ. Результаты исследования позволяют дифференцированно подходить к психокоррекционным мероприятиям с такими детьми.

This article is devoted to investigation of emotional sphere of children from primary school with the attention deficit hyperactive disorder (ADHD) and correction of emotional disorders. Much attention is devoted to the personality of the young patients. The peculiarities of emotions were investigated from the children with different clinical variants of ADHD. After the results of investigation the differential approach can be used in psychotherapy with such children.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), страхи, агрессивность, тревожность, психодиагностическая методика, эмоциональная сфера, психокоррекция.

Key words: attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD), phobias, impulsiveness, psychological test, emotional sphere, aggressive, anxiety, psycho-correction.

В настоящее время **синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)** является одной из важнейших медико-психолого-педагогических проблем в большинстве стран Европы и Америки. Отмечается ежегодное увеличение количества таких детей. Частота встречаемости этого расстройства среди детей дошкольного возраста, по данным отечественных авторов, составляет от 12 до 21% [1, 5]. СДВГ чаще встречается у мальчиков. Относительная распространенность среди мальчиков и девочек колеблется от 3:1 до 9:1 в зависимости от критериев диагноза, методов и групп исследования. По нашим данным, распространенность синдрома среди младших школьников составляет порядка 10–15 %, у мальчиков он встречался в 2,8–4 раза чаще, чем у девочек [2, 4].

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) – психическое расстройство, начинающееся в детском возрасте, которое проявляется такими симптомами, как гиперактивность, забывчивость, рассеянность внимания, плохо управляемая импульсивность и отвлекаемость. Данное расстройство негативно сказывается на социальной адаптации больных детей. Они испытывают трудности в учебе, проблемы в межличностном общении, в подростковом и юношеском возрасте чаще других подвержены девиантному поведению.

Одним из главных признаков СДВГ, наряду с нарушениями внимания, является импульсивность – недостаток контроля поведения в ответ на конкретные требования. Клинически эти дети часто характеризуются как быстрореагирующие на ситуации, не дожидаясь указаний и инструкций, позволяющих выполнять задание, а также неадекватно оценивающие требования задания. В результате они очень небрежны, невнимательны, беспечны и легкомысленны. Такие дети зачастую не могут рассмотреть потенциально негативные, вредные или разрушительные (и даже опасные) последствия, которые могут быть связаны с определенными ситуациями или их поступками.

В Диагностическом и статистическом руководстве по психическим заболеваниям Американской ассоциации психиатров 1994 г. (DSM-1У), являющимся предшественником МКБ-10, СДВГ разделен на три типа: с преобладанием невнимательности, с преобладанием гиперактивности-импульсивности и смешанный [6]. Кроме этого, данный синдром может сочетаться с другими нарушениями, такими как тики, энурез, заикания и др.

Как правило, симптомы СДВГ появляются до 8 лет, обнаруживаются, по меньшей мере, в двух сферах деятельности ребенка (в школе, дома – в труде, в играх), не обусловлены психотическими расстройствами и вызывают значительный психологический дискомфорт и дезадаптацию.

С возрастом проявления импульсивности могут меняться. У детей раннего и дошкольного возраста это может быть недержание мочи и кала; в начальных классах – излишняя активность в отстаивании собственных интересов, крайняя нетерпеливость; в старшем детском и подростковом возрасте – хулиганские выходки и асоциальное поведение (кражи, употребление наркотиков и т. п.). Чем ребенок старше, тем импульсивность более выражена и заметнее для окружающих.

Анализ существующей литературы показал, что работы по изучению детей, страдающих СДВГ, в основной массе носят клинический характер. В исследованиях психологического характера, в основном исследовались особенности когнитивной и эмоциональной сфер без учета пола, формы синдрома.

Целью настоящего исследования было выявление особенностей эмоциональной сферы и психокоррекция выявленных нарушений у

младших школьников, страдающих синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, в зависимости от формы заболевания.

Экспериментальная группа составила 64 ребенка с СДГ (с преобладанием гиперактивности) и 72 ребенка с СДВ (с преобладанием невнимательности). Средний возраст испытуемых составлял 8–10 лет. Диагноз СДВГ был поставлен врачами-психиатрами ЦВЛ «Детская психиатрия» им. С. С. Мнухина.

Контрольная группа составила 68 практически здоровых детей 8–10 лет.

Исследование проводилось в общеобразовательной школе № 371 Московского района и на отделениях ЦВЛ «Детская психиатрия» им. С. С. Мнухина.

При исследовании использовались следующие психодиагностические методики: опросник Басса-Дарки, шкала явной тревожности СМАС, проективная методика «Домики», опросник «Страхи».

Опросник «Агрессивности и враждебности», предназначенный для исследования уровня проявления, и основных видов агрессии и враждебности в межличностном взаимодействии дома, в процессе обучения (выявляя деструктивные тенденции, субъектно-объектные отношения, негативные чувства и оценки), позволяет качественно и количественно охарактеризовать проявления агрессии и враждебности.

Полученные в исследовании данные указывают на то, что дети, страдающие синдромом дефицита внимания и гиперактивности, склонны больше, чем здоровые дети проявлять физическую агрессию, т. е. физическую силу, направленную против другого лица, косвенную агрессию, т. е. окольным путем направленную против другого лица, раздражительность, т. е. готовность к проявлению негативных чувств (вспыльчивость, грубость), вербальную агрессию – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятья, угрозы), чувство вины.

Из этого можно сделать вывод, что дети с СДВГ оказываются более раздражительными, чем их сверстники из контрольной группы, они чаще дерутся, ссорятся с ровесниками и взрослыми, делают что-то исподтишка, испытывают угрызения совести, считая себя плохими.

Полученные данные достоверно указывают на то, что дети с преобладанием невнимательности чаще, чем дети с преобладанием гиперактивности испытывают чувство вины (убеждены в том, что они являются плохими людьми, ощущают угрызения совести). Дети же, страдающие СДВГ с преобладанием гиперактивности, склонны больше, чем дети с СДВГ с преобладанием невнимательности, проявлять физическую агрессию, косвенную и вербальную агрессию, раздражение.

Также полученные данные указывают на различия в особенностях проявления агрессивности и враждебных реакций у детей с разными формами СДВГ. Детям с СДГ более свойственно направлять свою

агрессию вовне, на других людей (сверстники, взрослые, учителя), что проявляется в физической, косвенной, вербальной агрессии. Подобное поведение может приводить к повышенному травматизму который свойственен детям с СДВГ. В подростковом возрасте повышенная агрессивность может приводить к девиантному поведению.

С помощью Шкалы явной тревожности (CMAS) в адаптации А. М. Прихожан нами был проведен сравнительный анализ тревожности детей, страдающих СДГ, СДВ и практически здоровых. Были обнаружены статистически значимые различия по среднему уровню тревожности между детьми из контрольной группы и с СДВГ ($p < 0,01$), детей из контрольной группы и с СДВ ($p < 0,01$), а также детьми из контрольной группы и СДГ ($p < 0,05$). Эти данные указывают на то, что у детей, страдающих СДВГ, независимо от формы заболевания, в среднем уровень тревоги выше, чем у детей из контрольной группы.

Несмотря на то что в среднем уровень тревожности у детей с разными формами СДВГ оказывается одинаково повышенным, они отличаются по выраженности уровня тревожности. Дети, страдающие СДВ, обладают более выраженной тревожностью, чем дети с СДГ, у которых тревога связана с ограниченным кругом ситуаций.

Нами был проведен сравнительный анализ количества страхов (опросник А.И. Захарова) детей, страдающих СДВГ (СДВ, СДГ), и практически здоровых. При сравнении количества страхов у детей контрольной группы и детей, страдающих СДВГ, статистически значимых различий выявлено не было. Однако при разделении на формы заболевания и последующем сравнительном анализе обнаружилось статистически значимые различия. Дети, страдающие СДВ, обладают большим количеством страхов по сравнению с практически здоровыми детьми ($p < 0,01$). Для детей, страдающих СДГ, характерно наличие меньшего количества страхов, чем их сверстникам из контрольной группы ($p < 0,05$). А.И. Захаров (2004) отмечает, что слишком большое количество страхов может указывать на развитие невроза или тревожности в характере. Незначительное же количество страхов может приводить к повышенному травматизму, поскольку страх выполняет защитную функцию и предупреждает человека от чрезмерно рискованных действий.

Сравнительный анализ сформированности социальных эмоций мы проводили с помощью методики «Домики» (О.А. Орехова), которая позволяет диагностировать степень дифференцированности эмоциональной сферы и выявить тип ее развития.

Практически для всех детей из контрольной группы характерен дифференцированный тип эмоциональной сферы (89,6%), что характеризуется выраженным предпочтением позитивных и отвержением негативных эмоций. Однако у 10,4 % детей встречается амбивалентность эмоций, т. е. неспособность различать позитивные и негативные эмоции.

Эмоциональная сфера большинства детей, страдающих СДВГ с преобладанием гиперактивности (62,8%), характеризуется наличием инверсий, т. е. предпочтением негативных и отвержением позитивных эмоций. У 18,6% таких детей отмечается наличие амбивалентности и инверсии эмоций. Эмоциональная сфера с проявлением амбивалентности эмоций диагностируется у 14% детей, страдающих СДГ 4,7% детей характеризуются дифференцированной сферой, т. е. ярко выраженным предпочтением позитивных и отвержением негативных эмоций.

Для детей этого же возраста, страдающих синдромом дефицита внимания и гиперактивности с преобладанием невнимательности, свойственна амбивалентность эмоций. Эти дети еще не способны разделять позитивные и негативные эмоции, что говорит о незрелости эмоциональной сферы.

Незрелость эмоционально-волевой сферы и гиперактивность, истощаемость интеллектуальных процессов, затрудняющие, прежде всего, коммуникативную деятельность со сверстниками и взрослыми, замещающие познавательную активность, создающие картину «неправильного, плохого поведения» нередко ведут к формированию аддективного, девиантного, делинквентного поведения.

Полученные в исследовании данные позволяют по-новому взглянуть на проблемы детей, страдающих СДВГ, и их родителей. В частности, выяснилось, что детям с преобладанием невнимательности свойственно внутреннее переживание негативных эмоций, вследствие чего у них увеличивается чувство вины, растет тревожность. Для детей же с преобладанием гиперактивности свойственно направлять свои негативные эмоции на окружающих. Это происходит посредством ссор, перебранок, создания конфликтных ситуаций и даже драк. Кроме того, у них оказываются сниженными чувство вины и количество страхов, которые могут выполнять тормозящую функцию в проявлении агрессии, направленной вовне.

Таким образом, дети с разными формами СДВГ имеют различия в эмоциональной сфере, что обусловлено медико-психологическими особенностями, определяющими тот или иной вариант течения данного заболевания. Обнаруживаются разные мишени для психокоррекционной работы с такими детьми. У детей с СДВ – это высокая тревожность, сильно развитое чувство вины, большое количество страхов; а у детей с СДГ – высокая физическая и вербальная агрессия, несколько повышенная тревожность, раздражительность.

В связи с этим психокоррекционный подход к таким детям должен быть разным. У детей с СДВ необходимо работать с чувством вины, обидой, страхами, т. е. помочь ребенку выводить негативные переживания вовне. У детей с СДГ необходимо работать с агрессией и тревогой. Их необходимо обучать конструктивным копинг-стратегиям. Это приведет к тому, что у детей с СДВ снизится чувство вины, тревожность,

уменьшится количество страхов, а у детей с СДГ снизятся уровень физической и вербальной агрессии. Наряду с этим очень важно работать с семьей и учителями, поскольку негативные переживания, которые эти дети испытывают при общении с ними, ведут к описанным выше проблемам. Такая работа должна быть прежде всего направлена на объяснение особенностей детей с СДВГ.

Итак, психологическая коррекция при данном расстройстве ставит целью достижение последовательно следующих результатов: повышение самооценки, восстановление школьной мотивации, развитие моторики, умелости, творческих способностей. За счет появления интереса к занятиям творчеством, овладения школьными знаниями у детей формируются усидчивость, способность к целенаправленным волевым усилиям. В семейной коррекции обязательным условием является правильное понимание родителями проблем их детей, недопустимости наказаний и жестокого обращения, проведение регулярных развивающих занятий с детьми. Педагогическая коррекция: школьные занятия должны проводиться в посильном для ребенка режиме, в условиях классов с малой наполняемостью. При сохранении требования освоения школьного материала, отношение к ребенку должно быть терпимым, мягким, поощрительным. В ряде случаев должна быть предусмотрена необходимость переключения ребенка на отдых или другое интересующее его занятие.

Таким образом, учитывая вышесказанное, необходимо понимать, что лечение, и коррекция какого-либо отдельного нарушения (симптома), как и развитие, формирование какой-либо отдельной функции не даст положительного результата, не приведет к позитивным изменениям хода психического развития в целом, не поможет в адаптации ребенка к социальной ситуации. Именно поэтому дети с признаками нарушенного развития нуждаются в специальной комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи» [3].

Список литературы

1. Лазебник Т.А. и др. Клинико-анамнестические особенности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Первый Балтийский конгресс по детской неврологии: материалы. – СПб: Человек и здоровье, 2007. – С. 89–90.
2. Романов А.М., Фесенко Ю.А. Особенности когнитивной и эмоциональной сферы у детей 8–10 лет, страдающих синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Успехи детско-подростковой психиатрии и психотерапии (исторический и междисциплинарный подход): материалы конф. «Мнухинские чтения» 19 нояб. 2007. – СПб., 2007. – С. 225–227.
3. Фесенко Ю.А., Кобрин Л.М., Данилкина М.Ю. К вопросу о синдроме дефицита внимания с гиперактивностью – лечить или воспитывать? // Теоретические и прикладные основы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы всерос. конф. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – С. 56–78.

4. Фесенко Ю.А. Между здоровьем и болезнью (клинические и психолого-педагогические аспекты диагностики и коррекции нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья): моногр. – СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – 220 с.
5. Фесенко Е.В., Фесенко Ю.А. Синдром дефицита внимания у детей. – СПб.: Наука и техника, 2010. – 384 с.
6. Barkley R.A. International Consensus Statement on attention deficit hyperactivity disorder/ R.A. Barkley // Clin. Child Fam. Psychol. Rev., 2002. – Vol. 5. – P. 89–111.

Развитие коммуникативных навыков младших школьников после кохлеарной имплантации в игровой деятельности

В статье раскрыты особенности развития коммуникативных навыков младших школьников после кохлеарной имплантации с использованием игровых технологий при совместном обучении со слышащими сверстниками в коррекционной школе интегрированного типа. На основе обобщения практического опыта показано положительное влияние игровой деятельности на развитие речевого общения имплантированных школьников.

The article deals with the development of communication skills of younger students after cochlear implantation with the use of play technology in joint training with hearing peers in correctional school integrated type. The positive impact of play activity on the development of verbal communication of implanted pupils is shown on the basis of practical experiences.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, совместная игровая деятельность, речевое общение, коммуникативные навыки.

Key words: cochlear implantation, joint play activity, verbal communication, communication skills.

Коррекционно-образовательная и воспитательная система специальной (коррекционной) школы интегрированного типа ориентирована на весь состав обучающихся. Одним из ведущих направлений деятельности школы является обучение незлышащих детей после кохлеарной имплантации и интеграция их в социум. Коррекционное воздействие присутствует в этой деятельности и занимает центральное положение, так как определяет дефектологическую направленность всего учебно-воспитательного процесса. Включение школьников с кохлеарными имплантами в активную речевую деятельность является немаловажным для накопления ими социального опыта.

Для детей с кохлеарным имплантом выстроенная коррекционно-развивающая система в школе-интернате на первоначальном этапе направлена на формирование коммуникативных навыков, постепенное увеличение меры самостоятельности, подчинение своей деятельности поставленной цели при организующей, стимулирующей помощи взрослого.

Известно, что речь связана с коммуникативной, познавательной и регулятивной функциями, являясь, по словам Л. С. Выготского, первоначаль-

чально средством общения между людьми, а затем орудием мышления и произвольной регуляции поведения [5].

Речь формируется в различных видах деятельности. В исследованиях Л. С. Выготского, О. Н. Варшавской, П. А. Гальперина, А. Н. Леонтьева и др. отмечается, что ведущим путем формирования разговорной речи является игровая деятельность. Важным аспектом является определение особенностей игры и её развивающегося влияния на ребенка с кохлеарным имплантом. Труды Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина раскрывают влияние игровой деятельности на память, воображение, речь, мышление, эмоциональную сферу, инициативу, самостоятельность и творческую активность детей. Л. С. Выготский, рассматривая роль игры в психологическом развитии ребенка, отмечает, что в связи с переходом в школу игра не только не исчезает, но, наоборот, пропитывает собой всю деятельность ученика [5, 21].

Хотя ведущей деятельностью младших имплантированных школьников является учебная, но сохраняется значимость игровой, поэтому при формировании речевых навыков имплантированных школьников педагогами, работающими в интегрированных классах, активно используются игровые технологии.

Использование дидактических игр, драматизаций влияет на формирование не только общей коммуникативной культуры имплантированных школьников, но и таких положительных черт характера, как доброжелательное отношение к окружающим, помогает примерять воспитанникам социальные роли. Необходимым условием формирования нравственной сферы ребенка становится организация совместной деятельности имплантированных воспитанников со слышащими детьми, способствующая развитию общения и взаимоотношений детей друг с другом, в процессе которых ребенок усваивает социально-исторический опыт, получает представления о другом человеке и о самом себе, о своих возможностях и способностях [1,7].

Д. Б. Эльконин говорил о том, что «игра – разновидность общественной практики, состоящая в действенном воспроизведении любого жизненного явления в целом или в части, вне его реальной практической установки: социальная значимость игры в ее тренирующей роли и роли коллективизирующей» [21].

В младших классах игра также является одним из методов и приемов, активно действующим на познавательную деятельность учащихся. Дидактические игры, проводимые педагогами на уроках и во внеклассное время, способствуют созданию у учеников эмоционального настроения, вызывают положительное отношение к выполняемой деятельности, улучшают общую работоспособность, дают возможность повторять уже изученный материал без монотонности и скуки, развивают слуховое восприятие и обогащают жизненный опыт имплантированных обучающихся.

Игровая деятельность имеет особое значение для речевого развития имплантированных школьников, так как в ней складывается способность замещения одного предмета другим, подготавливается почва для овладения знакомой функцией слова и появляется возможность оперировать им в процессе речевого мышления.

Влияние игровой деятельности на развитие речи глухих детей освещено Н. И. Беловой, Б. Д. Корсунской, Ж. И. Шиф, Г. Л. Выгодской, Н. А. Рау, Е. Г. Речицкой и др. Одной из основных задач развития разговорной речи, по их мнению, является закрепление и совершенствование речевых умений и навыков, полученных на уроках, во внеклассное время, особенно в игре, потому что развитие речи детей в общении друг с другом наиболее показательно в процессе игры. В сурдопедагогике игра считается важным средством коррекции. Следовательно, развитие коммуникативной функции речи младших школьников после кохлеарной имплантации также может успешно осуществляться в процессе игры. В игре не ставится задача специального заучивания слов и фраз, однако сама организация игр обеспечивает произвольное усвоение материала. Дети непринужденно переживают радость от процесса игры, испытывают чувство удовлетворения от решения игровых задач. Педагог поддерживает инициативу детей, эмоциональный настрой. С помощью речи учащиеся выражают свое отношение к партнеру, к выполняемой ими роли, в речевой форме делается заключение в связи с окончанием игры. [5,17].

Содержание игровой деятельности с имплантированными воспитанниками в условиях совместного обучения со слышащими сверстниками определяют следующие принципы: соблюдения интересов ребёнка; системности; непрерывности; вариативности; личностно-ориентированного подхода; дифференцированного подхода; доступности речевого материала.

Разные виды игр требуют разного объема словарного запаса и предоставляют разные возможности для развития разговорной речи. У младших школьников в игре формируется определенный словесно-речевой фонд – словарный запас, конструкции предложений, создаются условия для широкой речевой практики. Практически во всех играх дети встречаются с игровыми действиями, в которых должна активно участвовать речь. У них вырабатываются навыки быстрого восприятия и понимания речи собеседника и краткого точного ответа. В игре создаются такие ситуации, которые не возникают в практическом обиходе детей и с помощью которых можно обогащать их речевой запас.

К каждой игре подбирается речевой материал, потребность в котором возникает у детей в процессе общения во время игры. Мы разделили речевой материал, необходимый для проведения игры, на группы:

1-я группа – материал, нужный для «фиксации приобретенных знаний», умений, формирования понятий;

2-я группа – высказывания учителя или воспитателя;

3-я группа – высказывания, необходимые для общения детей между собой.

Речевой материал подбирается не только в соответствии с содержанием игры, но и в связи с организацией и проведением её. В. Н. Базилевская утверждает что «Игра должна внести оживление в жизнь детей, быть отдыхом, вызвать доброе, хорошее настроение. Перегрузка же речью может вызвать усталость, а в иных случаях – отказ от игры» [3]. Поэтому педагогам следует осторожно относиться к количеству речевого материала, даваемого в игре; речь не должна играть доминирующую роль и быть самоцелью в игре. В то же время необходимо обеспечить каждому ребенку возможность пользоваться речью. Практика показывает, что несмотря на специфику проведения игр, имплантированные дети, уже знакомые с ходом игры, знающие обороты речи, которыми пользуются слышащие, свободно могут общаться с ними, не чувствуя своей неполноценности. Знаток глухих детей и опытный педагог Н. А. Рау отмечает, что играя с детьми, «педагог включает в игру новое слово, новое выражение, и благодаря игровому настроению и повторяемости новый речевой материал оживает в ребенке, становится его собственностью, ребенок начинает его употреблять спонтанно...» [17].

Нам важно было определить педагогические условия использования дидактических игр для развития разговорной речи. Основная задача – дать характеристику опыта проведения дидактических игр в целях развития разговорной речи младших имплантированных школьников. За основу мы взяли развитие игровой деятельности в условиях речевой. Рассмотрим работу по формированию разговорной речи в условиях дидактической игры. Исходя из теоретических работ сурдопедагогов, раскрывающих особенности коммуникативной системы обучения на первоначальном этапе, нами определены основные направления совершенствования работы педагога по использованию игровых технологий. Они включают:

- пути развития самостоятельности и активности имплантированного ребенка с опорой на различные виды помощи, облегчающие самостоятельное продуцирование;

- определение содержания игр;

- расширение базы для усвоения понятий;

- целенаправленную работу по отработке речевых умений в аналогичных играх;

- осуществление дифференцированного подхода к учащимся с учетом особенностей развития разговорной речи.

Нами раскрыты приемы, которые следует использовать педагогам для активизации речевого общения:

- игра должна носить творческий характер. Педагог поощряет детей, когда они вносят в игру какой-то новый элемент;

- важна подражательность и инициативность ребенка в игре, свобода деятельности;

- ход игры должен быть непосредственно связан с речью.

Рассмотрим особенности работы педагога при проведении дидактических игр для развития самостоятельности и активности обучающихся в интегрированных классах:

- показ возможных вариантов игр, целью которых является обучающий момент. Например, в 1 классе воспитатель учит детей играть в «Лото»;

- знакомство детей со всеми атрибутами игры, с содержанием и правилами игры;

- сочетание всех практических действий с речевыми;

- формирование умения общаться в ходе игры, наблюдение за самостоятельными играми детей;

- приучение детей играть вместе, дружно, не ссориться.

Приведем пример дидактической игры в 1 классе «Зайчата». В течение всей игры педагог пытался учить слышащих и имплантированных детей задавать вопросы друг другу, развивал их самостоятельность, не спешил подсказывать детям игровые действия, давал им возможность подумать. Игра сопровождалась красочной наглядностью. Вот фрагмент игры:

Педагог показывает фигурки зайчат.

П: Ребята, вы знаете, как зовут зайчат?

Д: Я не знаю, а ты?

Д: Я тоже, может Маша и Саша?

П: Это Том, а это Тома (Дети повторяют)

П: Однажды зайчата пошли на речку (на фланелеграфе крепится речка и зайчата на реке)...

В: Тома что-то взяла на букву «В». Как вы думаете, что?

Д: Я думаю, ветку.

Д: Может, вату?

П: Посмотрите здесь (показывает на предметы) и найдите предмет на букву «В».

Д: Я знаю, это ведро.

П: Верно, попроси Сашу прикрепить ведро.

Д: Саша, прикрепи ведро!

Д: Я прикрепил.

Во время игры использовались следующие виды помощи: побуждение к речи, обращение через товарища. Для активизации речевого общения использовались поощрения. В данном случае это были фишки.

Необходимый для усвоения детьми речевой материал постоянно употреблялся педагогом в адекватных ситуациях и повторялся детьми

вслед за взрослыми или самостоятельно с деятельностью. Следовательно, развитие самостоятельности и активности детей происходит на различных этапах игры: через наглядность, которая побуждает детей к общению, через различного рода поощрения. Также на всех этапах игры идет формирование речевых умений.

Несмотря на разное содержание, все игры совершенствуют разговорную речь детей, активизируют и развивают их словарь. Однако мы заметили, что особенно активно все дети, в том числе и имплантированные, играют в те игры, содержанием которых является угадывание. Эти игры наиболее эффективны в плане развития диалогической речи младших школьников. Также эти игры способствуют формированию такого речевого умения, как ответы на вопросы и умение их задавать. Активно используются в практике работы педагогов в интегрированных классах, следующие игры: «Угадай, что это?», «Сядьте на место», «Кто взял мяч?», «Кто ушел?», «Что пропало?», «Кто построил этот дом?», «От какого дерева лист?», «Назови, что тут», «Чудесный мешочек», «Угадай предмет», «Спроси», «Лото» и др.

При организации игр, необходимо реализовывать возможности развития разговорной речи на всех этапах игры. Рассмотрим это на примере проведенной в 1 классе игры «Наоборот»:

Виды коммуникации	Задачи	Содержание игры
Работа над поручением, участие в диалоге, понимание обращения, ответы на вопросы, диалог	1. Закрепление и расширение знаний, полученных на уроке. 2. Работа над поручениями 3. Воспитание внимания	1. <i>Организация начала игры</i> В: Давайте поиграем. Кто хочет играть? Д: Я, я хочу, я хочу играть, и я буду играть В: Во что будем играть? Д: Я хочу играть в ...Давайте поиграем в.... В: Будем играть в игру «Наоборот» 2. <i>Объяснение правил</i> В: Сядьте полукругом, будем бросать мяч. Кто хочет? Д: Я хочу бросать мяч В: Ты будешь бросать мяч кому хочешь и говорить, например: большой. Ты будешь ловить мяч и говорить наоборот: маленький. 3. <i>Ход игры</i> Д: Лови мяч, Наташа, толстый! Д: Тонкий! Д: Лови мяч, Дима! Д: Длинный! Д: Брось мяч Юре! Д: У меня 4 фишки. 4. <i>Подведение итогов</i> В: Кто выиграл? Д: Я выиграл, у меня ...фишек. Д: А у тебя сколько? В: Вам понравилась игра? Д: Мне очень, а тебе? Д: Мне тоже

Таким образом, мы видим, что речь, которая выступает в роли организатора деятельности учащихся и в роли сообщения, используется на всех этапах проведения игры (при её организации, в процессе игры, при подведении итогов). Роль речи в процессе проведения игры настолько существенна, что положительная или отрицательная оценка участия в игре каждого из детей целиком определяется количеством и правильностью его высказываний.

Для участия в игре во внеклассное время воспитателю необходимо:

- заранее знакомить детей с некоторым речевым материалом (название игры, правила и т. д.). Например, при подготовке к дидактической игре «Вертолина» можно повторить с имплантированными детьми названия месяцев, относящихся к тому или иному времени года, познакомить детей с условной окраской каждого времени года;

- побуждать детей к использованию предложенного речевого материала в ходе игры, создавать условия для проявления речевой активности, стимулировать интерес к ней;

- обсуждать с воспитанниками результаты игры, учить их выражать свои чувства и настроения, повторять слова и фразы, связанные с игрой. Заканчивая игру, педагог должен вызвать у детей интерес к её продолжению. Также в конце игры необходимо поощрить воспитанников. При этом нужно следить, чтобы награда за выполненные действия выступала в игре только как побуждающий фактор, но ни в коем случае не была решающим моментом, из-за которого дети выполняют действия в игре.

Как показывает опыт работы, постепенно в ситуации коллективной деятельности, а особенно в игровой, в свободной обстановке - на переменах, во внеклассное время имплантированные школьники активно включаются в совместную речевую деятельность со слышащими сверстниками. Участвуя в играх с речевым сопровождением, дети вынуждены обращаться к слышащим сверстникам, адекватно реагировать на речевые инструкции. Созданное в образовательном учреждении интегрированного типа единое развивающее социально открытое пространство для обучения и воспитания имплантированных детей при их совместном обучении со слышащими школьниками, а также комплексная коррекционная система способствуют развитию коммуникативных навыков имплантированного ребенка в период обучения, его дальнейшей социализации в обществе.

Список литературы

1. Антоненко Л.Ф. Из опыта организации педагогической работы с имплантированными детьми в условиях детского сада // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 60–65.
2. Быкова Л.М. Методика обучения русскому языку в школе для глухих детей. – М., 1991.
3. Базилевская В.Н. Развитие речи глухонемых детей в игре. – АПН, 1957.
4. Богданова О.С., Петрова В.И. Методика воспитательной работы в начальных классах. – М., 1975.
5. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопр. психологии. – М., 1966. – 541с.
6. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. – М., 1975.
7. Кобрин Л.М. Организация коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми дошкольного возраста // Инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушенным слухом: межвуз. сб. науч. трудов. – СПб., 1997.
8. Кобрин Л.М. Особенности диагностической и коррекционной работы с неслышащими детьми в условиях интеграции // Рос. оториноларингология. – 2006. – №2(21).
9. Корсунская Б.Д. Пути обучения речи. – М., 1960.
10. Кузьмичева Е.П., Чавушьян М.Д. Словесная речь – основа формирования личности глухого школьника. – М.: Чайка, 1994.
11. Ладыжевская Т.А. Связная речь. Методика развития русского языка. – М.: Просвещение. 1980.
12. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М.: Просвещение, 1991
13. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А. Я не хочу молчать. – М.: Просвещение, 1990.
14. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – М.: Просвещение, 1985.
15. Леонтьев А.А. Функции и формы речи. – М., 1974.
16. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути её развития. – М., 1975.
17. Рау Н.А. Дошкольное воспитание глухонемых. – М., 1947.
18. Речицкая Е.Г. Игра, как средство формирования понятий у глухих детей. // Специальная школа. – Вып. 1. – 1969.
19. Сиротина О.Б. Русская разговорная речь. – М., 1983.
20. Ушакова О.С. Подбери слово. Речевые игры и упражнения. – М.: Карапуз, 2001.
21. Щерба Л.В. Современный русский литературный язык. – М., 1957.
22. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.

Особенности нервно-психических, речевых и моторных проявлений у детей и подростков с заиканием в связи с клиническим патоморфозом

На протяжении многовековой истории изучения и лечения заикания до сих пор многие исследователи высказывают самые различные точки зрения по поводу сущности этой речевой патологии, ее этиопатогенетической основы, методов и приемов лечения заикающихся детей и взрослых. Практика показывает, что даже в условиях одного логопедического кабинета, где бы он ни функционировал – в медицинском учреждении или, тем более, в системе просвещения, – нередко логопеды имеют смутное представление о заикании как болезни, а врачи в силу определенных недостатков программ медицинских вузов и факультетов имеют нечеткие знания о данной речевой патологии и методах ее устранения.

Throughout the long history of the study and treatment of stuttering so far, many researchers have expressed different points of view about the essence of this speech pathology, its etiopathogenic bases, methods and techniques of treatment of stuttering children and adults. Practice shows that even in one speech therapy clinic, wherever he functioned in a medical facility or, especially, in the system of education, " speech therapists often have a vague idea about stuttering as a disease, and doctors due to certain shortcomings of programs of medical schools and faculties have a fuzzy knowledge about this speech pathology and how to resolve.

Ключевые слова: заикание, дети, подростки, речевые затруднения, коррекция, нарушение речи.

Key words: stuttering, children, adolescents, speech difficulties, correction, speech disorder.

Заикание – широко распространенное нарушение речи. Им страдает около 2% населения нашей страны и 3–4% – Европы. Лица, страдающие заиканием, как правило, испытывают серьезные затруднения при получении образования (нередко вынуждены отказываться от выбора той или иной профессии), при выполнении производственных обязанностей, в личной жизни. Постоянные речевые затруднения травмируют больных, вызывают различные невротические реакции, являются причиной развития различных комплексов неполноценности. Поэтому, несмотря на большое количество исследований указанной речевой патологии, дальнейшее изучение заикания, поиск новых коррекционных и лечебных воз-

действий, не утратил актуальности как в теоретическом, так и в практическом отношении.

Многие спорные вопросы, нерешенные и в настоящее время, являются наследием разных школ и направлений, нередко по своим теоретическим и терапевтическим воззрениям стоявших на совершенно различной методологической и научной (либо псевдонаучной) платформе.

Даже в наше время некоторые исследователи и специалисты–практики не могут прийти к единому выводу по поводу того, является ли заикание болезнью или только недостатком речи, нужно ли его «лечить» или «устранять», где целесообразнее лечить заикающихся – в медицинском учреждении или в логопедических кабинетах системы просвещения.

Большинство исследователей и практиков, работающих в области заикания, все же высказывают мнение о необходимости комплексного изучения и лечения этого нарушения речи. Однако в ряде работ авторов-педагогов (Богомолова А. И., 1977; Вессарт О. В., Драбик Н. А., 1982 и др.) комплексный метод лечения заикания, по сути дела, только декларируется, а фактически предлагаются те или иные приемы дидактического характера, хотя почти везде упоминается о необходимости участия в реабилитационном процессе наряду с логопедами врачей–психотерапевтов, невропатологов, физиотерапевтов, медицинских психологов.

С другой стороны, в работах, авторами которых являются врачи (в основном психиатры и психотерапевты), в качестве ведущего метода лечения заикания выдвигаются различные психотерапевтические приемы (Дубровский К.М., 1966; Любинская С.М., 1970), а ссылки на логопедическое закрепление достигнутых результатов также в определенной мере являются формальными.

Такое положение, которое все же у нас постепенно преодолевается усилиями отдельных коллективов научных и лечебных учреждений (Шкловский В. М., 1994; Кузьмин Ю. И., 1995 и др.), на протяжении многих лет не могло не тормозить развитие учения о заикании и мало способствовало улучшению методов и результатов лечебно–реабилитационной работы с больными. Видимо, поэтому до сих пор отсутствует достаточно полное определение заикания, удовлетворяющее всем этиопатогенетическим особенностям этой патологии речи, а существующие определения выдвигают на первый план те или иные этиологические факторы и клинические проявления, которые зачастую освещают только отдельные стороны интересующей нас проблемы и соответствующим образом определяют направления коррекционно–лечебной работы с больными.

Э. Фрешельс, полагая, что «так называемое заикачние есть осознание неправильности речи и наслоение многочисленных вспомогательных средств, происходящих частично из центра», предлагает заменить

существующий термин «заикание» другим названием – «ассоциативная афазия» и тем самым ошибочно связывает все случаи заикания с тяжелой речевой патологией органического генеза – афазией (Фрешельс Э.).

Отдельные исследователи определяют заикание как невроз и тем самым обосновывают необходимость всестороннего лечебного воздействия на речь и организм, в частности, на нервную систему больного. «Ученые заикание понимают как невроз, при котором нарушается не только функция речи, но и деятельность всего организма, как единого целого», – указывает Н.П. Тяпугин. Это в основном правильное положение также не до конца объясняет все особенности проявления данной речевой патологии (Тяпугин Н.П.).

Говоря о наличии у заикающихся невротических проявлений, ряд исследователей отмечают у многих больных выраженные в той или иной мере органические симптомы поражения центральной нервной системы (Кочергина В. С, 1958, 1963; Крышова Н. А., 1969; Беккер К.–П., Совак М., 1981; Шкловский В. М., 1994). Такая оценка этиопатогенетической основы заикания во многом раскрывает сущность проблемы, точнее, нацеливает специалистов на комплексное изучение этого нарушения речи.

Вместе с тем широкое распространение получает определение заикания как расстройства речи с преимущественным нарушением ее коммуникативной функции (Левина Р.Е., 1966). Очевидно, что это определение, правильно трактуя нарушение одной из функций экспрессивной речи, не выражает полностью всего многообразия и сложности данного заболевания и является основополагающим для разработки и применения педагогических методик устранения заикания. Таким образом, определяются сферы влияния логопеда и врача. Логопед с помощью тех или иных упражнений «устраняет» заикание, врач – лечит, т. е. возникает искусственная граница между усилиями специалистов, которые должны осуществляться совместно с полным и всесторонним пониманием объекта этих усилий. Тем самым фактически воздвигаются препятствия на пути комплексного изучения и лечения этого нарушения речи.

Основываясь на многолетних наблюдениях и не претендуя на исчерпывающее определение сущности данной речевой патологии, мы полагаем, что заикание – это состояние речи, обладающее отрицательной, а в некоторых случаях и положительной динамикой, при котором наблюдаются в периферическом речевом аппарате больного судороги различной тяжести, продолжительности и частоты, возникающие в большинстве случаев вследствие невротических, неврозоподобных либо органических заболеваний нервной системы и, в свою очередь, вызывающие у значительной группы больных вторичные реактивные наслоения. Эти наслоения могут обуславливать определенные личностные изменения и приводить к нарушениям, в той или иной мере, системы общения больного с окружающими людьми (Миссуловин Л. Я., 1988,

1997). При этом, по данным литературы (Шкловский В. М., 1966, 1975, 1979, 1994; Асатиани Н. А., 1983 и др.) и по нашим наблюдениям, нет прямой зависимости между выраженностью вторичных невротических наслоений и степенью тяжести судорожного речевого синдрома. Нарушения общей и речевой моторики, отмеченные у заикающихся многими исследователями, видимо, также можно рассматривать как следствие тех или иных заболеваний нервной системы или их остаточных явлений.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что заикание – это полиморфное болезненное состояние, при котором судорожное нарушение речи является только внешним симптомом. Поэтому человека, страдающего заиканием, следует рассматривать как больного, нуждающегося в большинстве случаев в комплексном лечебном воздействии. Ведущая роль в этом комплексе должна принадлежать логопедической работе, заключающей в себе целенаправленные приемы рациональной психотерапии. Последние желательно сосредоточить в руках одного специалиста, а суггестивная терапия, проводимая врачом психотерапевтом, должна, в свою очередь, полностью учитывать задачи, особенности и этапы логопедической работы.

Вышесказанное свидетельствует о необходимости исследования патоморфоза заикания в современных условиях.

Заикание – это не только недостаток речи, а сложный в этиопатогенетическом и клиническом отношении болезненный процесс, развивающийся в большинстве случаев в раннем детстве и претерпевающий в силу многих причин (о них речь пойдет ниже) различные изменения на протяжении долгих лет, а иногда и всей жизни больного. Поэтому в терапевтических и прогностических целях необходимо сосредоточить внимание на патоморфозе заикания и его причинах. Правомерно использовать также имеющиеся в медицинской литературе данные о патоморфозе нервно–психических заболеваний, так как эти заболевания в подавляющем большинстве случаев являются патологической основой, фундаментом, на котором возникает и развивается заикание.

Впервые понятие «патоморфоз» введено в литературу W. Hellpach. Автор определяет патоморфоз как стойкое и существенное изменение картины определенной болезни, т. е. ее внешних проявлений и лежащих в их основе патологических процессов, произошедших под влиянием различных факторов среды (Hellpach W., 1950).

В. В. Серов указывает, что патоморфоз можно рассматривать как в широком смысле слова – «панорама болезней», так и в узком – определенное заболевание. Поэтому он предлагает подразделять патоморфоз на понятия «общий нозоморфоз» и «частный нозоморфоз» (Серов В.В., 1979).

Если говорить о патоморфозе заикания, учитывая указанную дифференциацию В.В. Серова, можно отнести изменения речевых нарушений у заикающихся к «частному нозоморфозу», а изменения нервно–

психического фона речевых нарушений, наблюдаемые в последнее десятилетие, к «общему нозоморфозу», так как этот фон и является «широкой панорамой» невротических, пограничных и в отдельных случаях психических заболеваний.

Как будет показано ниже, общий и частный нозоморфоз заикания взаимосвязаны, т. е. изменения в картине речевых нарушений зависят от нарушений, наступивших в их нервно-психическом фоне, и, в свою очередь, оказывают влияние на течение нервно-психических заболеваний, в частности, вторичных логоневротических наслоений у больных с указанным нарушением речи.

Это положение можно отнести и к искусственному (терапевтическому) патоморфозу, который также будет проанализирован в связи с обсуждением результатов лечения заикания (Doerr W., 1956).

Исследование этиологических факторов, симптоматики, специфики лечения, прогноза, результатов терапии заикания и некоторых других вопросов, связанных с данной речевой патологией, в плане их патоморфоза, выявленного в последние два десятилетия, обусловлено тем, что они для большей части населения бывшего СССР явились наиболее тяжелыми и напряженными за более чем полувековой период, прошедший со времен Великой Отечественной войны.

Упразднение коммунистической идеологии, курс на капитализацию страны, экономический кризис и обнищание широких масс населения, локальные войны и жертвы, связанные с ними, проблемы беженцев и безработицы, резкое ухудшение криминогенной обстановки — все это не могло не отразиться на здоровье людей и, прежде всего, явилось этиопатогенетической основой утяжеления нервно-психической симптоматики больных неврозами и другими пограничными состояниями.

T. Gnat, K. Godorowski делают на большом статистическом материале вывод о том, что заболеваемость неврозами особенно возрастает в странах с быстро меняющейся общественно-экономической структурой (неуверенность в завтрашнем дне, борьба за быт, выживаемость, потеря работы, случаи прямого насилия над человеком, т. е. новые по своему содержанию психотравмы и психотравмирующие ситуации) (Gnat T., Godorowski K., 1962).

Указанные явления наложили определенный отпечаток и на заикание — такую речевую патологию, которая тесно взаимосвязана с нервно-психическими заболеваниями и приведенными выше причинами их утяжеления.

Исследование изменений моторной, речевой и нервно-психической симптоматики заикания проводилось в сравнительном плане на материале, собранном в 1980-е и 1990-е годы.

Практически не изменившийся за этот период в Городском логотерапевтическом центре Санкт-Петербурга подход к пониманию сущности

заикания позволяет говорить о возможности выявления истинного патоморфоза данной речевой патологии (Хохлов Л. К., 1986) .

В настоящей статье исследуется симптоматика заикания в связи с ее патоморфозом. Рассматриваются следующие основные аспекты изменения картины указанной патологии речи: этиологические факторы и клинические проявления, включающие в себя анализ нервно-психических, психологических, моторных, возрастных и ситуационных особенностей данного контингента больных.

В данную группу заикающихся у больных с невропатией вошли только дети, большинство из которых являются дошкольниками и младшими школьниками. Такой возрастной состав можно объяснить тем, что проявления невропатии или «врожденной детской нервности» – повышенная возбудимость, боязливость, плаксивость, вегетативные нарушения, нарушения сна, снижение аппетита и др. – у детей, страдающих заиканием, выступают на первый план, а у заикающихся подростков и взрослых указанная симптоматика, не исчезая, во многих случаях является фоном, на котором при неблагоприятных условиях формируются неврозы (Ковалев В.В., 1979). В речевом отношении для этой группы больных характерно преобладание тяжелой степени заикания. Речь, как правило, значительно ухудшается при общении с посторонними людьми и при изменении привычных условий жизни. Но у некоторых детей дошкольного возраста, со слов родителей, заикание нередко возникает и во время игры наедине с собой, когда ребенок, сильно увлекаясь, начинает вслух разговаривать с мнимым собеседником. Общим для таких больных является значительное ухудшение речи в состоянии астенизации нервной системы, вызванной соматическими заболеваниями, нарушениями режима питания, сна и т. п. Речевые затруднения у заикающихся детей данной группы в указанных ситуациях, как правило, сопровождаются вегетативными реакциями, при значительном ухудшении речи у ряда больных возникают выраженные сопутствующие движения. В спокойной обстановке речь улучшается, снижается уровень проявлений вегетативных реакций.

Наибольшее количество заикающихся с неврастенией и у больных, акцентуированных по астеноневротическому типу составили взрослые пациенты (20), на втором месте – подростки (15), среди детей до 14 лет мы выявили только 4 человек, страдающих этой формой невроза, причем все четверо приближались к пубертатному возрасту. Наибольшее количество больных, акцентуированных по астеноневротическому типу, приходится на подростковый возраст (13), на втором месте – взрослые (10). Среди детей эта категория заикающихся отсутствует, так как акцентуации личности – это крайние варианты нормы, которые сказываются в заострении отдельных характерологических черт больного, могут появиться не ранее подросткового возраста (Leonhard K., 1968). А. Е. Личко считал, что правильнее было бы говорить не об акцентуированных лич-

ностях, а об акцентуациях характера, поскольку именно особенности характера отличают эти личности от других (Личко А.Е., 1977).

Заикание у указанной категории больных возникает в детстве, на фоне соматической ослабленности и нередко у детей с резидуально-органической «почвой». Оно протекает в прямой зависимости от общеневротических проявлений и при психотравмирующих условиях (острая психотравма, психотравмирующие ситуации) может перейти в стойкое речевое нарушение, осложненное неврастенией. Как отмечает В.В. Ковалев, в этиологии неврастения у детей среднего и старшего школьного возраста основная роль принадлежит хроническим психотравмирующим ситуациям, чаще всего связанным с конфликтами в семье и в школе (Ковалев В.В., 1979). Клинические проявления неврастения (повышенная возбудимость, утомляемость, раздражительность, колебания настроения, неуверенность в своих силах, нарушения сна, невротические головные боли, неустойчивость внимания и др.), в свою очередь, еще более осложняют положение подростков в учебных заведениях и в семьях, в которых к ним нередко предъявляют завышенные требования.

Нам приходилось наблюдать старших школьников, обратившихся с жалобами на резкое ухудшение состояния речи, снижение памяти и работоспособности. При обследовании этих больных выяснилось, что речевыми эмоционально значимыми ситуациями являются те условия, которые для них были источниками психотравматизации. И вопреки сложившемуся мнению о том, что заикающимся дома говорить всегда намного легче, мы в отдельных случаях выявили почти полную невозможность речевого общения таких детей и подростков со своими родителями, применявшими к ним непомерно жесткие приемы воспитания – завышенные требования, физические наказания, постоянные нравоучения и «проработки» за совершенные, с их точки зрения, проступки, а также напоминания о речевом недостатке. Эти дети, вырастая и уже не находясь в полной зависимости от своих родителей, на протяжении многих лет отмечают в их присутствии определенную эмоциональную скованность и некоторое ухудшение речи.

Психотравма, полученная подростком в результате затянувшегося конфликта в учебном заведении и являющаяся причиной невроза и соответственно речевого срыва с фиксацией на нем внимания больного, как правило, «звучит» на протяжении всей жизни человека и может привести к ухудшению речи спустя много лет, когда практически здоровые в речевом отношении взрослые люди попадают в условия, напоминающие учебный процесс (Ковалев В. В., 1979).

Как указывают Б. Д. Карвасарский, А. М. Свядощи другие авторы, в отечественной литературе принято выделять три формы неврастения: гиперстеническую, переходную (состояние раздражительной слабости) и гипостеническую (Карвасарский Д.Б., 1980; Свядощ А.М., 1982).

Для заикающихся, страдающих гиперстенической формой неврастении, которая выражается в повышенной раздражительности, возбудимости, суетливости, несдержанности, повышенной чувствительности к незначительным раздражителям и изменениям окружающих условий, слезливости и т.п., характерны и определенные особенности симптоматики их речевого нарушения.

У подавляющего большинства больных этой группы заикание протекает на фоне значительно ускоренного темпа речи и общих движений. В состоянии возбуждения их речь резко ухудшается, становится неряшливой, нередко – плохо разборчивой, изобилует персеверациями отдельных звуков и звукосочетаний. Они обычно говорят громким, напряженным, плохо модулированным голосом. В связи с сокращениями пауз между фразами или смысловыми частями фраз у них часто наблюдаются нарушения речевого дыхания (речь захлеб). После вынужденной паузы, вызванной «потерей мысли», что является характерным для больных неврастением, продолжение речи еще более затруднено, нередко сопровождается сопутствующими движениями и выраженными вегетативными реакциями. Аналогичная картина наблюдается и в тех случаях, когда больных что-либо возмущает, выводит из себя или когда им приходится какое-то время чего-нибудь с нетерпением ожидать.

При форме раздражительной слабости повышенная нервная и речевая возбудимость легко переходят в состояние вялости и апатии, что в речи заикающихся выражается некоторым замедлением темпа, снижением силы голоса, вялостью артикуляции, тяжелыми судорогами, преимущественно тонического характера в начале речевого акта. Некоторые больные отмечают, что им в таком состоянии говорить трудно и просто не хочется. У больных с нарушениями сна вялость, чувство усталости и разбитости в утренние часы в речи проявляются аналогичным образом.

В психологическом отношении у заикающихся подростков и взрослых, у которых речевое нарушение протекало на фоне неврастении, мы не наблюдали, как правило, стойкой системы логофобий, за исключением тех случаев, когда психотравмирующие ситуации имели непосредственное отношение к их речи. В подавляющем же большинстве случаев в сознании больного доминирующую роль играли переживания, связанные с содержанием психотравмы, вызвавшей развитие неврастении, и, таким образом, его внимание как бы отвлекалось от мыслей о заикании. Такую же отвлекающую роль играют и соматические ощущения и расстройства, которые нередко наблюдаются при этом неврозе (невротические головные боли, неприятные ощущения в области сердца, расстройства желудочно-кишечного тракта и др.).

Гипостеническую форму неврастении в чистом виде у заикающихся нам наблюдать не приходилось, так как она встречается редко. Как отмечает А.М. Свядоц, ссылаясь на данные Л. Н. Канавец, гипостениче-

ская форма наблюдается у 2,3% от общего количества всех страдающих этим неврозом (Свядош А.М., 1982).

В.А. Ковшиков (1976), Г.А. Волкова (1985), изучая особенности проявления заикания у взрослых и сопоставляя их с психоневротическим фоном, на котором оно протекает, при гипостенической форме неврастении отмечают у больных чрезмерно расслабленную во время речи мышечную сферу, сгорбленную осанку, однообразные и невыразительные позы, бедную мимику и отсутствие выразительной жестикуляции. Началу речи таких больных предшествует длительный латентный период (Ковшиков В.А., 1976; Волкова Г.А., 1985). Речь их отличается замедленным темпом, сниженной силой голоса. Вялая артикуляция в сочетании с судорогами нарушает внятность произношения. Естественное интонирование речи нарушено. Во многих случаях заикание сопровождается другими дефектами речи (полиморфная дислалия, функциональная риналалия), усугубляющими его проявления. Сложный и стойкий симптомокомплекс заикания, протекающего у больных на фоне гипостенической формы неврастении, как указывают авторы, отрицательно влияет на осуществление важных для личности потребностей и стремлений.

В количественном отношении заикание у больных неврозом навязчивых состояний и у лиц, акцентуированных по психастеническому типу распределяется следующим образом: некоторое преобладание заикающихся с неврозом навязчивых состояний встречается среди подростков, акцентуации характера по психастеническому типу у подростков и взрослых наблюдаются примерно с равной частотой.

В происхождении невроза навязчивых состояний большое значение имеют специфические тревожно-мнительные черты характера (Свядош А., 1982). Невроз навязчивостей более тесно связан с особенностями личности, чем другие неврозы. Такие личностные особенности, как тревожность, мнительность, нерешительность, неуверенность в своих силах, характерны и для заикающихся, акцентуированных по психастеническому типу.

Указанные черты характера, развиваясь в результате воздействия комплекса этиологических факторов, ведущую роль среди которых играют условия жизни и воспитания ребенка, являются благоприятной почвой для возникновения логоневроза и во многом определяют специфику его течения. Нарушение речи, возникшее в результате психотравматизации у боязливого, мнительного, ипохондричного ребенка, проявляется обычно в острой форме. При этом наибольшее патогенное воздействие производит психотравмирующий раздражитель, который по своему содержанию совпадает с содержанием уже сформировавшихся у ребенка страхов (боялся темных помещений – наказали, закрыв в темной комнате; боялся собак – испугала собака и т. п.). В этих случаях развивается заикание в тяжелой степени, с преобладанием тонических ре-

чевых судорог, нередко наблюдаются выраженные сопутствующие движения головы, конечностей. В форме заикания, как правило, представлен дыхательный компонент – зафиксированное нарушение дыхания в момент сильного испуга («перехватило дыхание»). У таких больных, не лечившихся в детстве или прошедших лечение без стойких положительных результатов, к подростковому возрасту появляются фобии отдельных звуков и звукосочетаний (возможна и боязнь отдельных слов, например собственной фамилии), страх речевого общения в различных эмоционально значимых ситуациях (аудитория, транспорт, магазины, телефон и др. – см. табл. 3), оформляются защитные уловки в виде эмболофразий, подбора слов по принципу легкости произношения, возникают различные ритуальные движения. В состоянии эмоционального напряжения указанные явления значительно усиливаются.

Наиболее характерными условиями возникновения сильного эмоционального напряжения для данной группы больных являются ситуации ожидания речевого срыва, когда больной не может отказаться от активной речи в трудных для него случаях (выступление на собрании, разговор по телефону и пр.). Эмоции ожидания речевой неудачи, болезненная фиксация внимания на начале предстоящего речевого акта, вегетативные нарушения, усиливающиеся в таких условиях (затрудненное дыхание, тахикардия, потливость, покраснение или побледнение лица, напряжение мышц тела, в том числе и мышц артикуляционного аппарата), – все это неизбежно приводит к речевому срыву, нередко задерживает начало речи, вызывает судорожные сопутствующие движения. В таких ситуациях речь больного бывает бессвязной, отличается характерной разорванностью, страдает и ее семантическая сторона, так как внимание заикающегося фиксируется на речевых затруднениях и их преодолении.

У отдельных больных на ситуативные логофобии по механизму условнорефлекторной связи наслаиваются в эмоционально значимых ситуациях другие, близкие по содержанию навязчивые страхи. У нескольких заикающихся подростков и взрослых боязнь общения с посторонними лицами сопровождалась страхом гипергидроза ладоней, особенно в тех случаях, когда в официальной обстановке им могли протянуть руку для рукопожатия. Некоторые из них всегда имели наготове платок и пытались в нужный момент незаметно обтереть ладонь.

В отдельных случаях нам приходилось наблюдать взрослых заикающихся с выраженной ситуативной логофобией и двигательными защитными ритуалами, у которых в результате дополнительной психотравматизации возникали новые по своему содержанию навязчивые страхи и опасения.

Новые по своему содержанию навязчивые страхи не вытесняют у заикающихся данной группы болезненных переживаний, связанных с их нарушенной речью, но могут в отдельных случаях несколько снизить их

значимость в связи с появившимися более актуальными проблемами. В целом, появление новых фобий утяжеляет состояние больных, усиливает астеноневротическую симптоматику, заостряет их личностные особенности и в итоге отрицательно сказывается на течении речевого нарушения, затрудняя проведение лого- и психотерапевтических мероприятий.

Заикание у больных истерическим неврозом и у лиц, акцентуированных по истероидному типу

В группе заикающихся детей до 14 лет, в сравнении с другими формами неврозов, этот невроз представлен несколько более широко (6 человек) и проявляется в дошкольном и младшем школьном возрасте в виде истерических реакций на возникающие трудности, а ближе к подростковому возрасту при соответствующих условиях приобретает завершенные черты истерического невроза. Такое же количество заикающихся с этим неврозом выявлено среди подростков. У взрослых больных истерия наблюдалась в 9 случаях. Истероидная акцентуация характера, у подростков и взрослых встречается примерно в равных количественных отношениях.

Многие исследователи (Личко А. Е., 1977; Ковалев В. В., 1979; Гурьева В. А., Гиндикин Н. Я., 1980; Свядоц А. М., 1982 и др.) отмечают, что ведущую роль в формировании истероидных черт характера у ребенка играют внешнесредовые факторы и, прежде всего, семейное воспитание по типу «кумира семьи». В условиях вседозволенности и потакания капризам, когда ребенку в связи с задачами воспитания и обучения начинают предъявлять определенные требования, к выполнению которых он заранее приучен не был, в ответ у него могут развиваться различные защитные истерические реакции (рвоты, приступы удушья и др.), а при определенных предпосылках (ускоренный темп речи и общих движений, некоторая задержка речевого развития, соматическая ослабленность) может остро возникнуть и заикание.

Нередко в таких случаях заикание развивается в результате конфликта с близкими (заставили что-либо сделать, отказали в покупке понравившейся игрушки и пр.), после бурной истерики и кратковременной потери речи. Испугавшиеся родители в подобных ситуациях спешат разрешить конфликт путем удовлетворения требований ребенка, и возникшее нарушение речи фиксируется по механизму «условной приятности или желательности» болезненного симптома (Свядоц А. М., 1982).

В клинической картине заикания у истероидных больных уже в детском возрасте характерна выраженная переменчивость степени речевого нарушения и ее прямая зависимость от конкретной ситуации. Наедине с собой эти больные не заикаются. Не испытывают они выраженных речевых затруднений и в тех случаях, когда окружающие на их речь не обращают внимания и особого сочувствия к больным не проявляют. Но даже в условиях семьи, одной группы детского сада, школьного

коллектива эти больные разговаривают по-разному. Речь ухудшается в общении с теми людьми, которые в связи с заиканием жалеют больных и обычно предоставляют им различного рода льготы (в семье – всячески ограждают от забот, в учебном коллективе – меньше спрашивают и т. д.). При достижении желаемого речь таких больных, как правило, улучшается. Когда же они сталкиваются с определенными препятствиями (жесткие требования без скидок на их состояние и речь), нередко осуществляется «уход в болезнь», что влечет за собой резкое усиление речевой симптоматики.

Иногда в конфликтных случаях, независимо от выраженности степени заикания, больные дают «отказы» от речи, ссылаясь на то, что они совершенно не могут говорить.

Заикание данной категории больных, протекающее на фоне истерии, как и другие симптомы и проявления истерического невроза, обычно отличаются четкой «рациональностью» (Свядош А.М., 1982).

Если подавляющее большинство наших пациентов – подростков и взрослых, применяя определенные логопедические приемы, на занятиях говорят без заикания, то заикающиеся, страдающие истерическим неврозом и не утратившие «условную приятность или желательность» заикания, в присутствии группы говорят очень плохо или совсем отказываются от речи.

В целом для данной группы заикающихся характерна не только значительная вариабельность степени речевого нарушения, но и определенная изменчивость форм заикания и неустойчивость моторных проявлений.

Нередко заикание протекает у них на фоне некоторых голосовых нарушений: напряженного, плохо модулированного, хриплого голоса, который может в моменты сильного эмоционального напряжения пресекаться либо на какое-то время полностью исчезать.

Логофобии у этих больных носят строго избирательный характер и закрепляются по механизму «условной приятности и желательности» симптома (с подругой говорить легко; на уроке математики, которую больная не любит и не знает, говорить совершенно не может; пойти в магазин и сделать для себя нужную покупку – нетрудно; сходить в продуктовый магазин для семьи – мешает тяжелое заикание и т. п.).

Таким образом, характерологические особенности этих больных, воспитанные с детства (эгоцентризм, нежелание считаться с интересами окружающих и пр.), специфика их невротического состояния полностью связаны с имеющимися у них речевыми нарушениями и во многом определяют их проявления, нередко превращают заикание в своеобразный щит, за который бессознательно, а иногда и прямо аггравирова речевую симптоматику, они прячутся.

Особенности течения заикания у больных страдающих психическими заболеваниями во многом зависят как от клинических проявлений расстройства, так и от возраста, в котором это заболевание развивается.

Характеризуя клинические особенности шизофрении детского возраста, необходимо отметить, что одним из ранних симптомов этого заболевания являются расстройства речи. Дети мало пользуются ею, иногда у них возникает элективный мутизм как проявление нарушения контакта с окружающими или рудиментарные кататонические расстройства. При более длительном течении болезни могут наблюдаться неравномерность речевого развития, нарушения темпа, вычурность интонации, монотонность голоса. На фоне характерной двигательной неловкости либо расторможенности, сопровождающейся изменениями речевого темпа и ритма, в отдельных случаях может развиваться и заикание.

В случаях развития психического заболевания у взрослых людей при условии, что заикание появилось у них в детстве, речевое нарушение, особенно когда оно значительно выражено, может в течение ряда лет протекать как логоневроз.

У таких больных могут наблюдаться вторичные логоневротические наслоения, ситуативный страх речи, звукофобии и т. п. Но при появлении первых признаков психического заболевания отношение больного к дефекту речи начинает меняться. Психогенное значение заикания постепенно утрачивается, и по мере нарастания психопатической симптоматики речевое нарушение перестает играть в жизни больного заметную роль.

Заикающиеся, у которых развилось психическое заболевание, в силу отсутствия критического отношения к своему состоянию и в том числе к речевому нарушению, не фиксируют внимания на речевом затруднении, даже если оно значительно выражено. Лечение заикания у таких больных не только утрачивает смысл, но и становится невозможным. Устранение психопатической симптоматики или улучшение психического состояния больного в одних случаях, улучшает речь заикающихся, в других случаях, видимо, возможно некоторое усиление фиксации внимания на речи в связи с возвращением к больному утраченной критики. Только при этом условии появляются предпосылки для проведения с больным логотерапевтической работы.

Группа больных с физиологическим заиканием, как и предыдущая, малочисленна. В нее вошло трое детей в возрасте от 3 до 4 лет; подростки и взрослые в указанной группе отсутствуют. По данным обследования детского психиатра, явных предрасполагающих и производящих причин заикания, отклонений от нормы в состоянии нервной системы у этих детей не выявлено. Специфика речевого нарушения заключается в том, что оно протекает в легкой степени. Наблюдается преимущественно

но клонический тип речевых судорог артикуляторной локализации, темп речи в пределах нормы. У двоих детей выявлено невыраженное физиологическое нарушение звуко–произношения, сопутствующих движений не наблюдалось. Наряду с клонусом отдельных речевых звуков отмечались частые повторы слогов, слов, а иногда и небольших словосочетаний.

Выполнение рекомендаций по организации правильного речевого режима способствовало в этих случаях полному устранению заикания. Длительные катамнестические наблюдения показали, что достигнутые результаты были стойкими.

Особенности возникновения и симптоматики недостатка речи у данной группы детей позволяют, видимо, квалифицировать этот вид заикания как физиологические итерации (от латинского слова *iterare* – повторение). В. И. Селиверстов указывает, что М. Зеeman рассматривает часто встречающиеся повторения в детской речи как признак не болезненный, а физиологический, характерный для определенного периода развития речи ребенка (Селиверстов В.И., 1979). Некоторые авторы считают, что итерация свойственна 80% детей в период активного формирования у них фразовой речи, физиологические запинки – это следствие того, что развитие мышления опережает развитие речевых возможностей ребенка (Johnson W., 1955 и др.). Одни авторы (Seeman M., 1965 и др.) видят в итерации самостоятельное речевое отклонение, другие (Gutsmann A., 1898; Фрешельс Э., 1931; Пайкин М.И., 1932) считают итерацию начальным этапом заикания.

На основании трех случаев, вошедших в 100 исследованных детских историй болезни, а также исходя из наблюдений других заикающихся детей, которые встречались в нашей практике, мы считаем, что провести четкую границу между физиологическим заиканием и начальной стадией судорожного речевого нарушения, несмотря на указанную специфику итераций, все же достаточно трудно. Исчезнет ли бесследно физиологическое заикание, или оно перейдет в стойкую патологию речи, очевидно, зависит от многих факторов и прежде всего от внешнесредовых условий, в которых растут и воспитываются дети.

Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что учет патоморфоза указанного речевого нарушения имеет большое научно–практическое значение, так как дает возможность более точно анализировать этиопатогенетические факторы, лежащие в основе заикания на современном этапе, позволяет успешнее решать вопросы дифференциальной диагностики этой патологии речи, в том числе более объективно проводить экспертное обследование заикающихся призывников, которых направляют райвоенкоматы в логотерапевтические кабинеты для уточнения логопедического диагноза.

Список литературы

1. Асатиани Н. М. и др. Клиника, дифференциальная диагностика и принципы комплексной терапии затяжных форм заикания у взрослых в условиях стационара. – М., 1980.
 2. Беккер К.П., Совак М. Логопедия / под ред. Н.А. Власовой. – М., 1981.
 3. Богомолова А. И., 1977
 4. Вессарт О.В., Драбик Н.А. Методические приемы и дидактический материал для речевой тренировки заикающихся: метод. рек. – Л., 1982.
 5. Волкова Л.С. Общие и специфические проявления различных речевых нарушений // XV съезд оториноларингологов России. 1995. Т. 2.
 6. Гурьева В.А., Гиндикин В.Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. – М., 1980.
 7. Дубровский К.М. Одномоментный метод снятия заикания // Материалы Харьковского научного общества. – Харьков, 1966.
 8. Карвасарский Б.Д. Неврозы // Руководство для врачей. – М., 1980.
 9. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М., 1979.
 10. Ковшиков В.А. Специфика заикания при различных нервно–психических расстройствах // Педагогические пути устранения речевых нарушений у детей / под ред. Е.С. Иванова. – Л., 1976.
 11. Кочергина В.С. Некоторые клинические и патофизиологические особенности заикающихся детей дошкольного возраста: автореф. докл. годичной конф. ин–та психиатрии МЗ СССР. – М., 1956. .
 12. Кочергина В.С. Роль органического поражения центральной нервной системы в патогенезе заикания у взрослых // Журн. невропатол. и психиатр. 1971. Вып. 12.
 13. Крышова Н.А. Развитие экспериментально–физиологических исследований неврозов в больнице им. И. П. Павлова // Неврозы и их лечение. – Л., 1969.
 14. Левина Р.Е. Пути изучения и преодоления заикания у детей // Спец. школа. – М., 1966. Вып. 4 (120).
 15. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1977.
 16. Любинская С.М. От заикания к свободной речи. – М., 1970.
 17. Миссуловин Л.Я. Лечение заикания. – Л., 1988.
 18. Миссуловин Л.Я. Заикание и его устранение. – СПб., 1997.
 19. Пайкин М.И. О сущности заикания // Советская психоневрология. – М., 1932.
- № 6.
20. Свядош А.М. Неврозы: 3–е изд. – М., 1982.
 21. Селиверстов В.И. Заикание у детей. – М., 1979.
 22. Серов В.В. Проблема изменчивости болезней (патоморфоз) // Архив патологии. 1979. Т. 41. № 7.
 23. Тяпугин Н.П. Заикание. – М., 1949.
 24. Фрешельс Э. Заикание. Ассоциативная афазия: Пер. с нем. – М.; Л., 1931.
 25. Хохлов Л.К., 1986
 26. Шкловский В.М., 1966, 1975, 1979, 1994
 27. Шкловский В.М. Комплексная система логопедических занятий и психотерапии при логоневрозах. – Л., 1966.
 28. Шкловский В.М. Заикание: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Л., 1975.
 29. Шкловский В.М. Психотерапия в комплексной системе лечения заикания // Руководство по психотерапии. – Ташкент, 1979.
 30. Шкловский В.М. Заикание. – М., 1994.
 31. Gnat T., Godorovski K. Kilka uwag o psychiatrii społecznej // Neurol., Neurochir., Psichiat. 1962. № 1.

32. Gutsman A. Das Stottern Rine Monographie fur Aerste Padagogen und Rehor-
den. – Frankfurt, 1898.
33. Hellpach W. Uber transstitution und Destitution ,'/ Neue med. Welt. 1950. Bd. 1.
34. Johnson W., 1955
35. Langeoin M., Boberg E. Results of intensive stuttering therapy with adults who
clutter and stutter // J. of fluency disorders. 1996. 21 (3/4).
36. Seeman M. Sprachstorungen bie Kindern. – Berlin; Jena, 1965.

Теоретическое обоснование модели формирования готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов таможенного дела

В данной статье рассматривается авторский вариант модели формирования готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов направления подготовки «Таможенное дело». Цель статьи – смоделировать процесс формирования готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов направления подготовки «Таможенное дело».

This article describes the author's version of the model of formation of professionally oriented readiness to the foreign communication of future customs specialists. The purpose of this article is to model the process of formation of professionally oriented readiness to the foreign communication of future customs specialists.

Ключевые слова: модель, моделирование, специалист таможенного дела, профессиональная подготовка, готовность к профессионально-ориентированному иноязычному общению, компоненты коммуникативной готовности, подходы к профессиональной подготовке.

Key words: model, modeling, customs specialist, professional training, readiness to professionally-oriented foreign communication, components of communicative readiness, approaches to professional training.

Развитие и функционирование внешнеэкономической деятельности страны и отдельных ее регионов невозможно без таможенных органов. Таможня – это правоохранительный орган исполнительной власти, входящий в единую систему таможенных органов Российской Федерации. В качестве основных функций таможенных органов выделяют фискальную (взыскание с участников внешней экономической деятельности таможенных и иных платежей в бюджет государства) и правоохранительную (защита экономической безопасности России и нарушение таможенных правил) [3].

В современных условиях, когда количество международных контактов в сфере таможенного дела постоянно растет, вопросы подготовки будущих сотрудников таможни к иноязычному общению приобретают особую актуальность. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования России предполагает, что современный специалист таможенного дела должен уметь осуществлять иноязычное общение в устной и письменной форме, которое

носит профессионально направленный характер. Знание иностранного языка и готовность к профессиональному общению на нем входит в список профессиональных компетенций будущего таможенника при его профессиональной подготовке в вузе. Поэтому овладение «языком для специальных целей», направленное на формирование профессиональных умений будущего специалиста таможенного дела, особым регистром которого является профессионально ориентированная иноязычная коммуникация, выступает в качестве обязательного компонента профессиональной подготовки в вузе.

Учитывая протяженность российской сухопутной и морской границ, а также значительное количество стран, с которыми граничит Российская Федерация, вопрос о знании иностранных языков начинает приобретать региональный характер. Федеральной таможенной службе необходимы специалисты, владеющие разными иностранными языками, в идеале двумя, одним английским, так как он носит статус международного, и с момента вступления России в ВТО, вся таможенная документация переведена на английский язык, а знание второго иностранного языка определяется географическим положением таможни или таможенного поста, так как участники внешнеэкономической деятельности могут не владеть английским языком.

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов таможенного дела в вузе, среди общих целей данного направления подготовки ставится цель – сформировать готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, которая должна учитывать региональные языковые потребности субъекта РФ и специфику будущей профессии таможенного инспектора.

Для реализации цели исследования мы использовали метод проектного моделирования. Моделирование в качестве метода исследования в настоящее время получило широкое распространение в различных научных областях и направлениях. В основном моделирование применяется для модельного представления сложных объектов.

Модель представляет собой условный образ объекта, который служит для выражения отношения между человеческими знаниями об объекте и самим объектом и который является одной из форм разрешения диалектического противоречия между теорией и практикой. Модель должна отражать структуру и функционирование объекта [5].

При построении авторской модели формирования готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов таможенного дела мы исходили из того, что именно модель позволяет наиболее полно и точно описать педагогическую систему, имеющую свою особую цель. Модель направлена на получение ответов на определенную совокупность вопросов, которые могут быть разрешены в процессе успешного моделирования.

Поскольку модель рассматривается нами как структурно-содержательное образование, в качестве основных компонентов модели формирования готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов таможенного дела, предлагается рассматривать: ее цель, компоненты готовности, критерии сформированности готовности, собственно содержание процесса формирования, организационно-педагогические условия, уровни сформированности готовности.

В целом разработанная модель может быть представлена как система взаимосвязанных блоков: целевого, структурно-содержательного, процессуально-деятельностного, контрольно-оценочного, результативно-коррекционного (см. рис). Таким образом, процесс формирования готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов таможенного дела может быть представлен в виде сложной системы.

При определении *целевого блока* модели мы исходили из того, что конструируемая нами модель будет определяться социальным заказом современного российского общества, требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки «Таможенное дело» и требованиями работодателя предполагающими готовность выпускника направления подготовки «Таможенное дело» к компетентному осуществлению профессиональной коммуникации на иностранном языке. Целью данной модели является проектирование процесса формирования готовности к профессионально-ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов таможенного дела. Формирование готовности к профессиональной деятельности в вузе происходит в том числе и в процессе изучения иностранных языков: английского (как международного языка коммуникации) и второго (с учетом региональных особенностей) языков. Поставленная цель определила следующие задачи:

- сформировать мотивацию к изучению иностранного языка как средства формирования профессиональной готовности у будущих специалистов таможенного дела;
- создать профессиональную и языковую базу знаний для реализации профессионально ориентированной коммуникации у будущих специалистов таможенного дела;
- развить языковые умения и коммуникативные навыки для успешного осуществления профессионально ориентированного иноязычного общения у будущих специалистов таможенного дела;
- сформировать адекватную самооценку и чувство ответственности за свою деятельность у будущих специалистов таможенного дела.

Реализация поставленных задач происходит через следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный, которые являются компонентами готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению будущих специалистов таможенного дела.

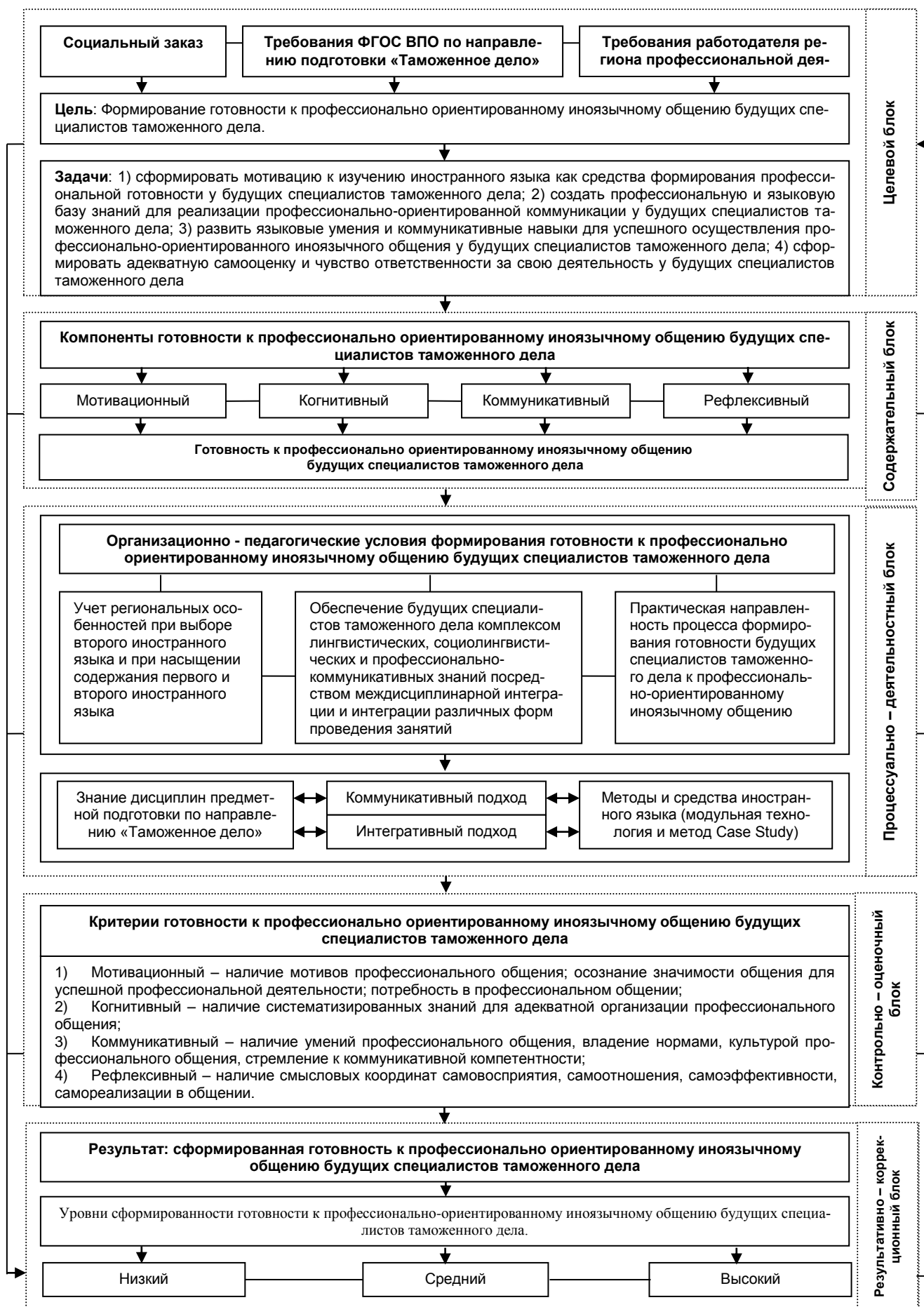


Рис. Модель формирования готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению будущих специалистов таможенного дела

Структура модели представлена различными разноуровневыми блоками: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, контрольно-оценочный и результативно-коррекционный, которые находятся в тесной взаимосвязи. **Содержательный блок** раскрывается через систему личностных новообразований, возникающих в процессе формирования коммуникативной готовности. Содержание готовности будущего специалиста таможенного дела к профессионально ориентированному иноязычному общению, раскрывается через компоненты модели, отражающие мотивационную, личностную и ценностную направленность профессиональной таможенной коммуникации на иностранном языке, а также уровень овладения коммуникативными знаниями и умениями.

Мотивационный компонент готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов таможенного дела выполняет стимулирующую функцию. Он включает мотивы, цели, потребности в общении, ценностные установки актуализации в профессиональном иноязычном общении. Данный компонент предполагает наличие интереса к профессиональному общению в таможенной сфере, которое характеризуется потребностью личности в знаниях, в овладении эффективными способами организации профессионального иноязычного общения. Потребности, мотивы, интересы, ценностные ориентации в своей совокупности отражают психологическую готовность будущего специалиста таможенного дела к профессиональному иноязычному общению.

Когнитивный компонент готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов таможенного дела представляет собой совокупность научно-теоретических знаний, в том числе знаний об общении, о роли общения в профессиональной деятельности таможенника. Основой когнитивного компонента является принцип единства сознания человека и его деятельности (Л.С. Выготский) [4]. Когнитивный компонент предполагает овладение будущим специалистом таможенного дела коммуникативной компетентностью, которая в самом общем виде представляет собой способность к эффективной коммуникации и включает в себя языковую компетенцию и профессиональную коммуникативную компетенцию.

Коммуникативный компонент готовности будущих специалистов таможенного дела к профессионально ориентированному иноязычному общению проявляется в умении устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег и участниками ВЭД, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, овладеть средствами вербального и невербального общения как на родном, так и на иностранном языке. Профессиональная подготовка специалистов направления «Таможенное дело» должна быть направлена не

только на формирование коммуникативных знаний (что сказать), но и коммуникативных умений (как сказать).

Рефлексивный компонент готовности будущих специалистов таможенного дела к профессионально ориентированному иноязычному общению предполагает формирование адекватной самооценки, понимания собственной значимости для других людей, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в процессе общения.

Процессуально-деятельностный блок представлен совокупностью средств иностранного языка и знаниями дисциплин предметной подготовки. Реализуясь через интегративный и компетентностный подходы данный компонент позволяет сформировать готовность будущих специалистов таможенного дела к профессионально ориентированному иноязычному общению, при соблюдении организационно-педагогических условий.

Коммуникативный подход к обучению иноязычному профессионально ориентированному общению будущих специалистов таможенного дела рассматривает овладение иностранным языком как приобретение будущими специалистами иноязычной компетентности в соответствии с основными положениями теории речевой деятельности. При таком подходе иноязычная компетентность понимается как использование языковой системы в социальной и профессиональной деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Е.Ф. Тарасов и др.) [1].

Интегративный подход реализуется через интеграцию содержания дисциплин профессионального цикла в процесс обучения иностранным языкам и интеграции иностранных языков в цикл производственной практики. Так, в процессе изучения иностранных языков специалисты направления «Таможенное дело» познакомятся с особенностями профессиональной деятельности таможенников на иностранном языке (обсудят таможенную систему России, научатся проводить досмотр физических лиц на иностранном языке, заполнять таможенную декларацию и работать с таможенной документацией на иностранном языке, нормы таможенного контроля и правила проведения таможенной очистки, обсудят таможенные процедуры и правила и т. д.). Полученные знания и умения будущие специалисты таможенного дела смогут применить в процессе производственной практики на таможне или таможенном посту, а также в будущей профессиональной деятельности [2].

Основываясь на коммуникативном и интегративном подходах, учебный процесс не предполагает расширение учебного материала, а осуществляет минимизацию информации за счет актуализации уже имеющихся у студентов знаний, навыков, умений в области дисциплин профильного цикла («Управление таможенным делом», «Экономика таможенного дела», «Организация и управление ВЭД» и др.) посредством форм, методов и средств иностранного языка.

При формировании готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению будущих специалистов таможенного дела при обучении иностранному языку используются следующие формы обучения: аудиторные занятия (совместно с преподавателем), внеаудиторные (самостоятельная работа будущих специалистов), индивидуальные, групповые, фронтальные, которые способствуют подготовке будущих специалистов таможенного дела к решению профессиональных задач с помощью иностранного языка.

Преподавание иностранного языка с целью формирования готовности к профессионально ориентированной коммуникации будущих специалистов таможенного дела ведется с применением следующих видов образовательных технологий: активные (беседа: с параллельным контролем, с предконтролем, с постконтролем и др.; встречи с носителями языка), интерактивные (деловые и ролевые игры, которые имитируют реальные профессиональные ситуации и предполагают выполнение будущими специалистами таможенного дела профессиональных функций и обязанностей; разбор конкретных профессиональных ситуаций; лингвокультурные тренинги; метод case-study – анализ реальных проблемных ситуаций и поиск вариантов лучших решений при составлении диалогических высказываний по темам дисциплины).

Применение данных образовательных технологий в формировании готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению специалистов таможенного дела будет эффективно при выполнении следующих *педагогических условий*:

- выбор второго иностранного языка с учетом регионально-ориентированных особенностей профессиональной деятельности будущих специалистов таможенного дела;
- интеграция иноязычных профессиональных знаний в практическую подготовку будущих специалистов таможенного дела;
- использование современных методов обучения в процессе профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов таможенного дела.

Критерии сформированности готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению будущих специалистов таможенного дела составляют **контрольно-оценочный блок** и позволяют определить степень готовности будущего специалиста таможенного дела к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. При определении критериев сформированности коммуникативной готовности мы исходили из компонентов готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению будущих таможенников:

- 1) мотивационный – наличие мотивов профессионального общения; осознание значимости общения для успешной профессиональной деятельности; потребность в профессиональном общении;

- 2) когнитивный – наличие систематизированных знаний для адекватной организации профессионального общения;
- 3) коммуникативный – наличие умений профессионального общения, владение нормами, культурой профессионального общения, стремление к коммуникативной компетентности;
- 4) рефлексивный – наличие смысловых координат самовосприятия, самоотношения, самоофективности, самореализации в общении.

Последний блок – **результативно-коррекционный**, отражает уровень сформированности готовности будущих специалистов таможенного дела к профессионально ориентированному иноязычному общению в ходе реализации педагогической модели. Нами разработана методика, которая позволяет определить уровень сформированности готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов таможенного дела. Данная методика отражает три уровня сформированности готовности специалистов направления подготовки «Таможенное дело» к профессионально ориентированному иноязычному общению: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень сформированности готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению позволяет будущему специалисту таможенного дела решать деловые вопросы в контексте пройденного материала, используя готовые речевые формулы. В высказываниях на иностранном языке могут допускаться ошибки, процесс обмена профессиональной информацией в устной и письменной форме может быть затруднен. Профессиональная таможенная лексика используется слабо.

Средний уровень предполагает наличие знаний, навыков и умений в области дисциплин профильного цикла и умения интерпретировать профессионально значимую информацию на иностранном языке. Будущий специалист таможенного дела способен вступать в диалог с иностранными участниками ВЭД, проводить таможенный досмотр на иностранном языке, заполнять таможенную декларацию и другую документацию на иностранном языке, вносить данные в электронные базы данных и т. д.

При высоком уровне готовности профессионально ориентированные иноязычные высказывания отличаются правильностью лексико-грамматической формы и произношения. Специалист таможенного дела не испытывает трудностей в понимании устной и письменной речи и способен достаточно свободно обмениваться профессиональной информацией на иностранном языке, используя профессиональную таможенную лексику.

Результаты, показывающие итоговый уровень сформированности коммуникативной профессиональной иноязычной готовности будущих таможенников, дают основания для коррекции рабочих программ по специальности и методики преподавания с целью повышения или со-

вершенствования уровня готовности будущих таможенных инспекторов к профессионально ориентированному иноязычному общению.

Таким образом, представленная нами авторская модель формирования готовности будущих специалистов таможенного дела к профессионально ориентированному иноязычному общению является целостной системой и объединяет в себе целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, контрольно-оценочный и результативно-коррекционный блоки. Поставленная цель может быть достигнута только при наличии комплекса педагогических условий.

Список литературы

1. Гоголева М. А. Обучение коммуникативным умениям студентов гуманитарно-технологического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2005. – 239 с.
2. Гордиенко Е. А. Современные подходы к профессиональной подготовке будущих специалистов таможенного дела // Вестн. Костромск. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – № 2. – С. 91–94.
3. Исаева М. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих менеджеров на основе контекстного подхода: дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2013. – 239 с.
4. Ковтунович Л. М. Формирование готовности студентов экономических специальностей вуза к деловому межнациональному общению: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2003. – 164 с.
5. Федотова Г. А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учеб. пособие; НовГУ им. Ярослава Мудрого / авт.-сост. Г. А. Федотова: – Вел. Новгород, 2006. – 112 с.

Формирование этических ценностей будущих дизайнеров как актуальная проблема их профессиональной подготовки

В данной статье рассматривается проблема формирования этических ценностей будущих дизайнеров в процессе их профессиональной подготовки, социальная и нравственная ответственность в области дизайна визуальных коммуникаций, а также анализируются результаты проведенной работы.

This article deals with the problem of formation of ethical values future designers in the course of their training, social and moral responsibility in the field of visual communication design, and analyzes the results of the research.

Ключевые слова: образование, дизайн, визуальные коммуникации, этика, мораль, социальная ответственность.

Key words: education, design, visual communication, ethics, morals, social responsibility.

Общество на современном этапе решает проблему осмысления новой парадигмы социокультурного пространства. На месте структурных и функциональных моделей системного представления о социокультурной жизни возникает множественность возможных интерпретаций одного и того же явления. В этих условиях усиливается влияние принципа универсальной значимости дизайна, повышается роль дизайнера–графика, активизируются процессы гуманизации общества как гаранта его выживания в условиях кризиса индустриальной цивилизации. Одним из важнейших факторов визуальной коммуникации является графический дизайн, способствующий нормальной жизнедеятельности общества. Визуальные коммуникации являются одним из компонентов социокультурной среды и накладывают отпечаток на эмоционально – чувственную сферу личности, способы общения, восприятия и представления проблем общества.

В настоящее время в дизайнерской среде все острее поднимаются вопросы, связанные с социальной ответственностью дизайнера. Дизайнеры все больше осознают свое влияние на формирование социокультурной среды. Возникают такие вопросы как: когда и где социальная ответственность в графическом дизайне становится доминирующей? Какие этические выборы дизайнеру необходимо сделать? Не менее важный вопрос: как дизайнеры намерены использовать свое влияние на социум, и как социальная ответственность может быть отражена и реа-

лизована в дизайнерских проектах? Ведь дизайн – самое совершенное оружие, которое на сегодняшний день есть у человека для придания формы его продукции, окружающей среде и в более широком смысле – ему самому. Дизайнер должен анализировать прошлое, а также будущие последствия своих действий.

В контексте вышесказанного необходимо отметить что по средствам графического дизайн складываются отношения между дизайнером и аудиторией, то есть теми, кто является потребителем визуальных коммуникаций, теми, кто в последствие от них страдает. Визуальные коммуникации непосредственно выражают культурные, социальные, политические и экономические запросы общества и таким образом обеспечивают моментальный слепок состояния этого общества. В обсуждении этики в графическом дизайне, следует заметить, что большая часть процесса принятия решений сводится к решению каждого человека, т.е. личной этики. Так решения дизайнера – графика в области визуальных коммуникаций, как правило, определяется его личными жизненными приоритетами. При этом в определении профессиональной этики следует заметить, что понятие выбора является главным. Так как без свободы выбора у него нет ответственности за свои действия. Таким образом, все решения этических аспектов – это личный выбор каждого и отражает наши основные ценности.

С этих позиций становится ясно, что дизайнерам необходимо проанализировать и изучить значения и роль дизайна по отношению к обществу. В современном обществе визуальные коммуникации становятся сферой не только функционального проектирования, но и способом смыслового конструирования, игрой со смыслом. Современное потребление превращается в интенсивный процесс постоянного обновления продуктов (объектов дизайна). Человек, руководствуясь своими желаниями, модой, престижем и т.д. стремится к постоянной погоне за новыми продуктами, обновляя свое предметное, визуальное пространство, свою среду обитания. Кроме функционального использования, создания и потребления вещей, графический дизайн становится видом деятельности по формированию новой смысловой реальности. Вещи, предметы, проникнутые культурным смыслом, выступают элементом моделируемой с их помощью социокультурной реальности.

Графический дизайн, или как его называют визуально-коммуникативный дизайн, является одним из компонентов социокультурной среды и накладывает отпечаток на эмоционально – чувственную сферу личности, способы общения, восприятия и представления проблем общества. Вопросы социальной ответственности начали активно обсуждаться в последние годы. Дизайнеры – графики в настоящее время стоят перед выбором между личной или профессиональной этикой, т.к. трудно понять как должен вести себя дизайнер по отношению к клиенту, к аудитории. Нельзя отрицать роль графического дизайна в его со-

циальном контексте и ответственность, за то, что происходит в социокультурном пространстве. Хотя дизайнеры стараются как можно больше учитывать аспекты социальной ответственности в своей работе, но у них практически всегда возникает дилемма о том, как принять этически правильное решение в графическом дизайне.

Как пример социальной значимости графического дизайна можно привести недавнее событие, произошедшее во Франции, когда Парижская газета *Charlie Hebdo* опубликовала карикатуру на пророка Мухаммеда. Публикация рисунка привела к убийствам и имела колоссальный общественный резонанс: массовые беспорядки, митинги, демонстрации. Как после таких событий можно считать, что графический дизайн существует отдельно от жизни общества, а графический дизайнер не несет ответственности за социальную и политическую ситуацию социума?

В контексте вышесказанного в Институте графического дизайна Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна с 2011 года была введена дисциплина «Основы этики современного дизайна». Трудоемкость дисциплины составляет 144 часа (4 з.е.). Дисциплина изучается в первом семестре первого курса и предшествует изучению специальных дисциплин. При определении логики построения курса мы исходили из того, что процесс формирования нравственно–этических норм и ценностей – это процесс длительный и сложный. При изучении дисциплины решаются следующие задачи: анализируются особенности, связанные с аспектами социальной ответственности и этики в области дизайна визуальных коммуникаций, с точки зрения дизайнера–графика. Рассматриваются возникающие в последние годы движения и персоналии связанные с этикой в графическом дизайне. Изучаются основные философские учения, способствовавшие развитию этики. Формируются понимания дизайнером этических норм взаимодействия с окружающими, друзьями, коллегами, заказчиками.

Безусловно задачи этического и нравственного воспитания обучающихся должны решаться при изучении всех дисциплин, но как показывает опыт, для получения эффективного результата в рассматриваемом аспекте необходимо дать студентам фундаментальные философские знания о нравственных нормах и ценностях, на которых в дальнейшем будет формироваться их гражданская и социальная позиция. В связи с чем, первая часть дисциплины «Основы этики современного дизайна» посвящена рассмотрению различных философских учений, знакомству с представителями философских течений. В последующих главах затрагиваются вопросы профессиональной этики, ответственности дизайнеров перед обществом, социальная ответственность дизайнеров, этические отношения в работе дизайнеров и вопрос счастья.

Изучение эффективности преподаваемой дисциплины проводилось с помощью анонимного анкетирования среди студентов 6 курса, обучающихся по специализации ГОСТ второго поколения, не прослушавших

данную дисциплину – экспериментальная группа, а также среди бакалавров 1 курса, обучающихся по ФГОСТ третьего поколения, где дисциплина «Основы этики современного дизайна» включена в рабочий учебный план вариативной части профессионального цикла и изучается в первом семестре – контрольная группа. Анкета состояла из трех частей. В первой части оценивались знания основных этических учений и философов, трактующих законы морали и нравственности; во второй части оценивалось понимание гражданской позиции, профессиональной этики, трудолюбия, плагиата; в третьей части рассматривалась социальная ответственность и моральные качества будущего дизайнера, его отношений в коллективе, с заказчиком и друзьями. Данные анкетирования переведены в процентное отношение и приведены в диаграммах:

**Понимание социальной значимости своей будущей профессии
(экспериментальная группа)**

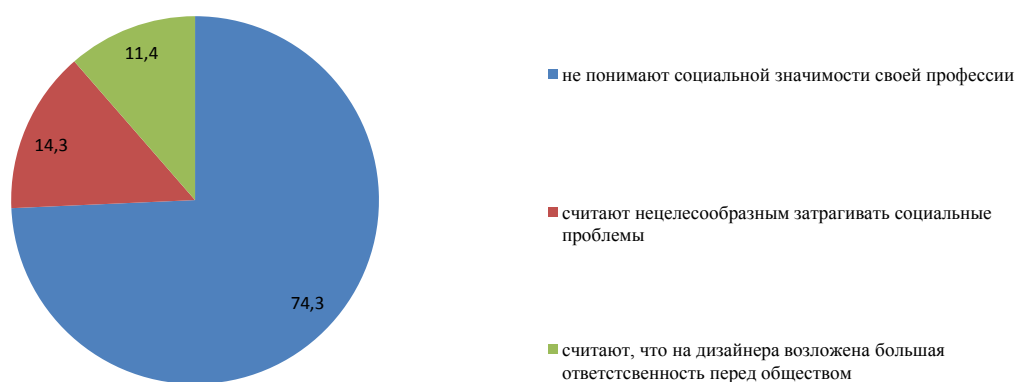


Рис.1 Результаты анкетирования студентов 6 курса (экспериментальная группа)

**Понимание социальной значимости своей будущей профессии
(контрольная группа)**

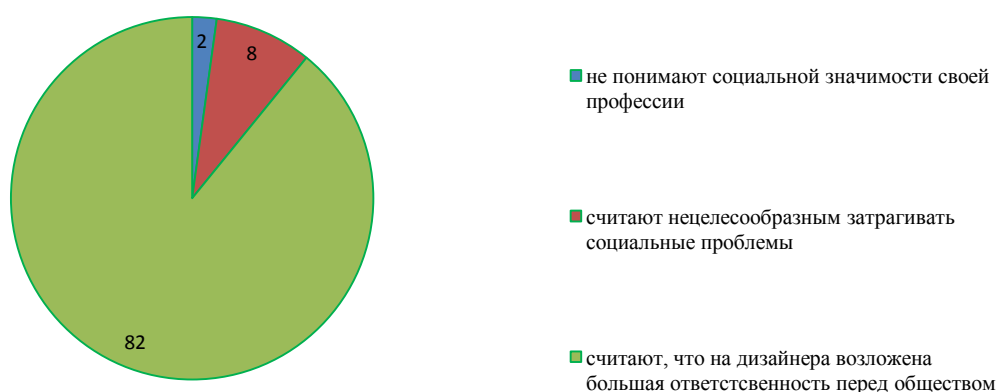


Рис. 2 Результаты анкетирования бакалавров 1 курса (контрольная группа)

Из полученных данных можно сделать вывод: студенты 6 курса не знакомы с основными учениями этики и затруднялись назвать философов, трактующих основные понятия этики, морали, нравственности в отличие от бакалавров 1 курса, прослушавших дисциплину «Основы этики современного дизайна», понимающих значение моральных и нравственных аспектов в современной жизни, в своей будущей профессиональной деятельности. Готовые к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимающие социальные и культурные различия [6]. Необходимо заметить, что большинство специалистов 6 курса совсем исключают необходимость знаний этических учений в профессии дизайнеров. Студентами 6 курса даются неточные определения понятия «профессиональная этика». Хотя считают, что она обязательно должна присутствовать в коллективе. Понятие профессиональной этики, у большинства анкетированных экспериментальной группы, ограничивается общением с коллегами и заказчиком. Необходимо отметить, что профессиональная этика включает в себя понятия профессиональной самореализации, постоянного совершенствования, деликатного отношения с коллегами и заказчиками, проявления терпимости, трудолюбия и доброты в своей работе, а также такие понятия как плагиат, профессионализм, дизайн для людей с ограниченными возможностями, отношения с друзьями, семьей. Понятия «доступный дизайн» и «доступность для всех» характеризуется студентами 6 курса как «дешевый дизайн». Следует отметить, что в понятие «доступный дизайн» вложен более глубокий смысл, это дизайн для всех категорий и слоев общества. Сделать дизайн с глубоким смыслом, красивым, узнаваемым и понятным может только высококвалифицированный специалист. Бакалавры 1 курса понимают социальную ответственность перед обществом за создаваемый ими дизайн – продукт. Понимают какие социальные проблемы могут и должны быть затронуты дизайнерами. Готовы на практике использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач. Способны анализировать социально-значимые проблемы и процессы. Осознают социальную значимость своей будущей профессии. Обладают высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности. Готовы к кооперации с коллегами, работе в коллективе, повышению культурного уровня и профессиональной компетенции. Понимают, что создаваемый ими дизайн – продукт должен быть понятен и доступен для всех слоев общества, не исключая людей с ограниченными возможностями, детей, стариков и т.д., в отличие от студентов 6 курса, которые не достаточно осознают социальную значимость своей профессии. Многие из студентов 6 курса готовы угодить прихотям заказчика, которые вносят некорректные изменения в дизайн, не смея отстаивать свои профессиональные знания «лишь бы платили». Правда, некоторые предпочитают не подписывать-

ся под таким дизайном, а просто взять деньги за работу. У студентов экспериментальной группы не достаточно четко прослеживается гражданская позиция в отличие от контрольной группы, где обучающие демонстрируют четкую гражданскую позицию; выраженное чувство патриотизма и что не маловажно придерживаются кодекса чести дизайнера. У бакалавров 1 курса, прослушавших дисциплину «Основы этики современного дизайна», отмечается формирование таких качеств как: уважительность (отношение к предметному миру); благородство; честь; толерантность; коллективизм; взаимоуважение (отношение к другим людям); гуманизм; самокритичность; достоинство; ответственность (отношение к себе); целеустремленность; самоорганизованность; пытливость; познавательная активность (отношение к знаниям); трудолюбие; усердие; прилежание (отношение к труду); экологичность; патриотизм; общественный долг; гуманизм (отношение к обществу).

С этих позиций становится очевидной необходимость изменения методологии рассмотрения в учебном процессе этики дизайна, включения в него инновационных педагогических подходов, способствующих глубокому пониманию будущими дизайнерами процессов, происходящих сегодня в социокультурном пространстве и на этой основе формирования их гражданской и общественной позиции, включающую этические и нравственные ценности.

Стоит отметить, что такой подход при изучении дисциплины «Основы этики современного дизайна» позволяет раскрыть личностное отношение к проблеме этики в современном обществе и охватить большую область профессиональной деятельности.

В заключении стоит отметить, что в эпоху массового производства, когда все должно быть спланировано и спроектировано, дизайн стал самым действенным средством, используя который человек создает новые визуальные и коммуникативные средства передачи информации, изменяет окружающую среду и как следствие изменяет общество и самого себя.

Список литературы

1. Земцов Д. Интерактивные образовательные технологии. Сборник тезисов научных докладов. – М.: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2011.
2. Никульшина Л. В. Этика и принципы современного дизайна: учеб. пособие. – СПб.:ФГБОУВПО «СПГУТД» 2013. – 62 с.
3. Папанек В. Дизайн для реального мира / пер. с английского. – М.: Издатель Д. Аронов, 2010. – 416 с.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 1995. – 271 с.
5. Соболева О. В. Формирование творческого мышления будущего инженера в курсовом и дипломном проектировании // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2009. – № 11. – С. 35–38.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн от 22.12.2009. №780.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций: стратегические вызовы и новые подходы

Очевидно, что в мире формируется новая парадигма системного управления, включающая достижения всех научных школ управления XX в. Ориентируясь на системное развитие глобализирующейся экономики, следует отметить, что в сфере управления профессиональным образованием происходит модернизация, основанная на пространственном структурировании, взаимосвязях в складывающихся кластерах и взаимозависимости в образующихся деловых сетях. Общим принципом управления в этих сетевых структурах становятся взаимоотношения между центром, доминирующим в отрасли, и периферией, в т.ч. экономическими единицами в виде фирм, корпораций, учреждений и др.

Преимущество сетевого взаимодействия состоит в том, что обеспечивается синергетический эффект от кооперации, минимизируются издержки, в том числе и на управленческий аппарат, повышается качество услуг и товаров, растет квалификация кадров.

It is obvious, that in the world, a new paradigm of system management, including the achievement of all schools of management in the twentieth century is being formed. Focusing on the systematic development of a globalizing economy, we note that there is a modernization in the management system of professional education, based on the spatial structuring of the interrelation and interdependence of emerging clusters formed in business networks. General principle of governance in these network structures are relations between the center, dominating the industry, and the periphery, including economic units in the form of companies, corporations, institutions, etc.

The advantage of networking is that it provides a synergistic effect of co-operation, minimized costs, including the expenses on administrative staff, improves the quality of goods and services, increases the qualification of personnel.

Ключевые слова: образование, человеческий потенциал, рынок труда, управление, рыночная экономика, перепроизводство, система, сетевое взаимодействие.

Key words: education, human capital, labor market, management, market economy, overproduction, system, networking.

Современный стремительно изменяющийся мир требует поиска новых подходов к образовательной деятельности, к повышению качества образования. Образование XXI в. призвано предвосхищать основные перспективы развития существующей реальности, воплощая это буду-

щее не только в инновационных технологиях обучения, но и в новых формах образования, что приводит к появлению новой терминологии. Современные реформы образования направлены на повышение качества образования и вызваны стремлением повысить конкурентоспособность национальных систем образования, стремящихся ответить на вызовы времени. Модернизации подвергаются структуры, содержание и управление образованием; усиливается воспитательный аспект образовательной деятельности.

С 90-х гг. XX в. почти все образовательные реформы в мире рассматриваются в аспекте глобализации, чему способствуют развитие коммуникаций, технологический прогресс, информационный бум, развитие мирового образовательного пространства.

Процессы развития глобализации отражаются на изменении парадигмы образования. При планировании и принятии решений в области образования политики уходят от постулатов теории «человеческого капитала», отразившейся в образовательной концепции индивидуализации, к теории «глобальной безопасности», постулирующей развитие кооперации учащихся и интеграции образовательных систем.

Вступив в начале 90-х гг. на путь построения рыночной экономики, Россия столкнулась с мощной инерцией старого мышления граждан, привыкших считать главной задачей своих детей и внуков получение высшего образования (безотносительно к вопросу трудоустройства).

Молодежь стала более прагматичной и менее романтической, предпочитая как можно быстрее получить достойную профессию и самостоятельно строить свое будущее.

Новые реалии российской жизни довольно ясно обозначили проблему рассогласования карьерных амбиций молодых людей, их стремления в краткие сроки обрести статус и материальное благополучие, с кадровыми потребностями и экономическими возможностями общества. В начале XXI в. страна столкнулась с очевидным перепроизводством специалистов, получивших высшее образование, большая часть которых в последующем пополняет армию безработных, усугубляя социальное положение в обществе.

Вторая половина XX – начало XXI в. характеризуются уходом от крайних позиций в образовании практически во всех странах мира. Так, страны с сильной централизацией (Франция, Италия, Испания, Португалия, Исландия, Греция, Россия) стали тяготеть к децентрализации, а страны с децентрализованной системой образования (Великобритания, Дания, США) усиливают федеральный блок управления системой образования, вводят стандартные государственные учебные планы и программы.

Происходит смена парадигмы: от коллективистского (Греция, Франция, Португалия, Испания, США, Япония, Россия) и жестко индивидуализированного (Великобритания, частично Германия) подходов в образо-

вании к кооперативному, подразумевающему соединению групповых и индивидуальных потребностей, возможностей, целей и задач, получение общего результата от совместной деятельности.

Основным условием усиления политической и экономической роли России и повышения благосостояния ее населения является обеспечение конкурентоспособности страны. В современном мире, идущем по пути глобализации, способность быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития.

Главное конкурентное преимущество высокоразвитой страны связано с возможностью развития ее человеческого потенциала, который во многом определяется состоянием образования. Именно в этой сфере находится источник роста страны в средне- и долгосрочной перспективе.

Для этого необходимо внедрить в систему образования новые организационно-экономические механизмы, обеспечивающие эффективное использование имеющихся ресурсов и способствующие привлечению дополнительных средств, повысить качество образования на основе обновления его структуры, содержания и технологий обучения, привлечь в сферу образования квалифицированных специалистов, повысить его инновационный потенциал и инвестиционную привлекательность.

Задачи, направленные на обеспечение качества, доступности и эффективности образования были определены как в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [1], так и в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [3]. Применительно к сроку реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы [2] (далее – Программа) к ним относятся:

- развитие современной системы непрерывного образования;
 - повышение качества профессионального образования;
 - обеспечение доступности качественного общего образования;
 - повышение инвестиционной привлекательности сферы образования;
 - эффективный рынок образовательных услуг и переход на принципы подушевого финансирования.
- Решение этих задач позволит ликвидировать следующие проблемы:
- несоответствие законодательства целям интенсивного развития системы образования;
 - чрезмерное государственное регламентирование финансово-хозяйственной деятельности и трудовых отношений в сфере образования при нехватке средств и недостаточной свободе их использования;
 - отсутствие формируемых вне системы образования требований к содержанию и качеству образования;

- несоответствие ресурсного обеспечения сферы образования задач социально-экономического развития страны.

В процессе реализации плановых мероприятий были созданы предпосылки для институциональной перестройки в сфере образования, в первую очередь касающиеся модернизации структуры и содержания общего и профессионального образования, совершенствования его качества, эффективности управления образовательной системой, вхождения Российской Федерации в мировое образовательное пространство.

Вместе с тем в системе образования продолжают развиваться следующие негативные тенденции:

- серьезное отставание российских школьников от сверстников из индустриально развитых стран в освоении практически значимых научных представлений и навыков. Дифференциация приводит к существенному разрыву в подготовке детей, семьи которых относятся к различным социальным группам, что закладывает предпосылки для углубления этой дифференциации в дальнейшем;

- система профессионального образования не полностью соответствует структуре потребностей рынка труда;

- не получила должного развития система непрерывного профессионального образования, что сдерживает технико-технологическое обновление экономики, не позволяет эффективно модернизировать социальную сферу;

- высшее образование слабо интегрировано с научной деятельностью, что негативно сказывается на качестве подготовки специалистов и одновременно снижает потенциал развития научных исследований в России;

- сложившаяся система образования обладает низкой инвестиционной привлекательностью, что ведет к ее ресурсному «истощению», снижению конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг;

- образование перестало играть роль «социального лифта», снизилась образовательная и социальная мобильность молодежи, ограничен доступ детей из низкодоходных семей к качественному образованию;

- поступающие в систему образования ресурсы используются неэффективно. Существующая система образования характеризуется нерациональной организацией сети образовательных организаций с устаревшей материально-технической и информационной базой. Кадровый состав системы образования не отвечает современным требованиям.

Для обеспечения качественного образования, его равной доступности для всех граждан необходима институциональная перестройка системы образования на основе эффективного взаимодействия образования с рынком труда.

О рынке труда, оторванном от реальных потребностей работодателей, когда в избытке число специалистов одного профиля и в дефиците – другого последнее время говорят на разных уровнях власти. Потери, которые несет экономика, испытывая настоящий голод в специалистах, готовых работать в высокотехнологичных отраслях, никто не подсчитывал. Но очевидно, что в преодолении экспортно-сырьевой направленности экономики, кадры решают все. Настало время изучить все этапы подготовки специалиста, начиная со школьной скамьи, когда будущий программист ли, строитель ли, экономист ли проявляет свои склонности, направить его в нужное русло и целенаправленно провести по всем этапам подготовки, чтобы дипломированного специалиста с нетерпением ждали там, где он нужен.

Для преодоления усиливающегося разрыва между содержанием образования, образовательными технологиями, структурой образовательной сферы, уровнем ее кадрового потенциала и задачами новой экономики необходимо создать механизмы, ориентированные на взаимодействие профессионального образования, производства, бизнеса.

Отсутствие полноценной взаимосвязи между профессиональным образованием, научно-исследовательской и практической деятельностью усиливает несоответствие содержания образования и образовательных технологий современным требованиям и задачам обеспечения конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг. Это негативным образом влияет на готовность российской системы образования к интеграции в мировое образовательное пространство.

Несоответствие заявляемых целей и задач преобразований тем результатам, которые достигаются в процессе их реализации, в значительной степени является следствием того, что каждый из активно действующих на открытом образовательном пространстве субъектов интерпретирует эти цели и задачи по-своему. При отсутствии взаимодействия, являющегося одним из основных инструментов единой государственной политики в сфере образования, все указанные противоречия не будут устранены, а стоящие перед образованием не найдут своего решения. Решение этой сложной проблемы в определенной степени зависит от уровня сетевого взаимодействия всех субъектов системы образования.

Разработка организационно-управленческих схем сетевого взаимодействия основана на понимании сущности сети и сетевого взаимодействия. Сеть – это совокупность акторов – организаций, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения, и единый центр управления. Отличительной чертой сети является особый тип взаимодействия разных типов и видов организаций (общеобразовательные организации, профессиональные образовательные организации, образовательные организации

высшего образования, образовательные организации, реализующие дополнительные образовательные программы, предприятия и др.).

Сетевое взаимодействие основано на равном положении акторов в системе относительно друг друга и на многообразии горизонтальных – неиерархических связей. Посредством связей между сетевыми акторами происходит обмен ресурсами, информацией, обеспечивается мобильность обучающихся. Каждый участник сети получает доступ ко всем ее объединенным ресурсам и тем самым усиливает собственные возможности. Обучающиеся приобретают возможность получить более широкий спектр образовательных услуг и выстроить свои индивидуальные планы.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций сегодня становится современной высокоэффективной инновационной технологией, которая позволяет образовательным организациям не только выживать, но и динамично развиваться. Владеют ею пока немногие, но, овладев, эффективно позиционируют инновационные образовательные программы, активно функционируют на поле образовательной политики.

Сетевое взаимодействие несёт в себе коренное отличие от иерархического взаимодействия, функционирующего в современной системе образования. Нормы деятельности не задаются сверху, а естественным образом вырабатываются внутри сети, основываясь на реалиях деятельности каждого участника. Переживая процесс сетевой стандартизации и самих образовательных программ, и их организационного обеспечения, а также расширения сети, сетевое образовательное сообщество предъявляет широкому профессиональному сообществу новую систему ориентиров и норм, по которым оно уже эффективно работает, добиваясь позитивных результатов.

Сетевое взаимодействие может стать мощным инструментом развития профессионального образования. Этот инструмент способен многократно повысить эффективность государственных инвестиций в инновационные образовательные программы и создать условия для становления сетевого экспертного сообщества, способного оказывать влияние на образовательную политику, активно участвуя в системных проектах модернизации образования. И образовательному сообществу пора безотлагательно совместно в сетевом взаимодействии начинать проектировать своё будущее.

В практике деятельности образовательных организаций начинают складываться различные формы совместного использования несколькими юридическими лицами материальных, учебных, кадровых и иных ресурсов для организации образовательного процесса.

В настоящее время структурно-содержательные изменения в филиале ТюмГНГУ в г.Ялуторовске создают благоприятные условия для построения многоуровневого образовательного пространства на территории муниципального образования. Реализация многоуровневой

подготовки в филиале в условиях кооперации образовательных организаций предполагает максимальную концентрацию профессиональных образовательных программ на основе уровнево-отраслевого принципа построения образовательного пространства на территории муниципального образования.

Положительными результатами такой интеграции можно считать:

- привлечение обучающихся из других школ района и области;
- сохранение контингента обучающихся в филиале;
- формирование моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций на территории муниципального образования;
- привлечение дополнительных ресурсов в филиал, в том числе финансовых из различных бюджетов;
- расширение возможностей для обучающихся в организации внеучебной деятельности;
- повышение эффективности организации производственного обучения, производственной практики.

Необходимо отметить, что в практике взаимодействия профессионального образования, производства и бизнеса, используются различные формы работы, в том числе следующие:

- обучающимся предоставляется возможность углубленного изучения отдельных предметов, дисциплин, формирования практических навыков на базе образовательных организаций, производства, бизнеса;
- одна из форм работы – проведение очно-заочных школ (далее – ОЗШ). Они создаются в первую очередь для сельских школьников с целью повышения их образовательного уровня, обучения исследовательской деятельности, формирования навыков самостоятельной работы, развития их творческих способностей и обеспечения необходимыми методическими материалами. Многие выпускники ОЗШ продолжают обучение в филиале;
- следующей формой работы с одаренными детьми является создание научных обществ учащихся (далее – НОУ), в которых ребята занимаются научно-исследовательской деятельностью. В образовательной деятельности НОУ выделяются экскурсии, практические и лабораторные занятия, тематические сборы-лагеря;
- традиционно проводятся научно-практические конференции с применением активных форм работы – практикумы, экспедиции, олимпиады, проектная деятельность совместно с работодателями.

Поддержка взаимодействия образовательных организаций, производства и бизнеса, нормативное регулирование складывающихся между ними отношений для реализации образовательных программ становится возможным при организации сетевого взаимодействия.

Такой подход в большей степени соответствует идеям профильного обучения, позволяет расширить и укрепить социальную, экономическую, кадровую базу профильного обучения.

Основной задачей концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования является создание системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы. Профильное обучение ориентировано на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработку гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с профессиональными образовательными организациями, организациями высшего образования.

На наш взгляд, модель сетевого взаимодействия может быть реализована в двух направлениях:

- первое – объединение общеобразовательных организаций вокруг такой общеобразовательной организации, которая обладает достаточным материальным и кадровым потенциалом (ресурсный центр);

- второе – кооперация общеобразовательной организации, филиала ТюмГНГУ (реализующего программы среднего профессионального образования, высшего образования), производства, бизнеса. В этом случае обучающиеся в более полном объеме получают информацию о рабочих профессиях. Задача школьников – сделать правильный выбор профессиональной карьеры.

По типу вовлеченных субъектов, определяющему основные функции сетевого взаимодействия, можно выделить различные варианты:

Вариант 1 – когда субъектами сетевого взаимодействия выступают организации общего образования, профессиональные образовательные организации, образовательные организации высшего образования, предприятия и организации экономической и социальной сферы. Организуется «вертикальное» взаимодействие между образовательными организациями различного уровня образования. Основная функция такого типа взаимодействия, называемого «социальное партнерство образовательного учреждения», – расширение социальной ситуации развития обучающихся за счет привлечения ресурсов внешкольной среды (кадровых, научно-методических, лабораторных и пр.).

Социальное партнерство образовательной организации – система отношений образовательной организации с другими организациями, обеспечивающая возможность привлечения их образовательных ресурсов для освоения образовательных программ определенного уровня и направленности обучающихся данной образовательной организации.

Вариант 2 – когда партнерами сетевого взаимодействия выступают несколько образовательных организаций («горизонтальная сеть»). Основная функция такой сети – создание сетевых групп. Наиболее распространенный тип «горизонтальной» сети – муниципальная сеть профильного обучения (система сетевого взаимодействия образовательных организаций одного муниципального образования).

Возможна также комбинация двух приведенных выше вариантов, позволяющая объединить их преимущества.

В качестве инициаторов сетевого взаимодействия могут выступать образовательные организации, органы управления образованием, органы местной власти, предприятия. Выстраивая управление сети, необходимо выстраивать коллективное принятие управленческих решений и создавать соответствующие условия.

Система управления образовательной сетью включает в себя Совет и общий сбор представителей субъектов сетевого взаимодействия.

Совет формируется при органе исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющем управление в сфере образования, из числа специалистов муниципального органа управления образованием, представителей общеобразовательных организаций, профессионального образования, предприятий и бизнеса.

Налицо необходимость организации эффективного взаимодействия инновационного образовательного сообщества, но не в административном режиме, а совсем иными средствами и способами и, в первую очередь, на основе механизма сетевого управления.

Список литературы

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Федеральный образовательный портал. – URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index1.htm>

2. Федеральная целевая программа развитие образования на 2011–2015 годы. – URL: <http://www.fcpro.ru/>

3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы. – URL: http://минобрнауки.рф/2228/13.05.15_2013-2020.pdf

Опыт кластерного подхода к управлению профессиональной подготовкой кадров

В статье определяются целевые ориентиры создания качественно нового подхода в решении проблемы управления подготовкой кадров для потребностей регионального рынка труда. Подход основан на интеграции образовательной и профессиональной деятельности в форме образовательного территориально-производственного кластера.

The author defines the targets of creating a qualitatively new approach to solving the problems of quality management training needs of the regional market. This approach is based on the integration of educational and professional activities through the creation of a unified educational space in the form of the educational production cluster.

Ключевые слова: кластер, образовательный территориально-производственный кластер, кластерный подход, профессиональная подготовка, подготовка кадров.

Key words: educational cluster, cluster, cluster approach, training of specialists.

Управление образовательными организациями высшего образования определяет стратегию решения проблем его инновационного развития, формирования компетентности выпускников, их профессионализма, деловой активности, профессиональной мобильности.

Умение видеть перспективу развития конкретного вуза, его структур и образовательного процесса в целом, прогнозировать инновации в направлении развития профессиональной подготовки, ее содержания и технологии, выстраивать и обеспечивать взаимовыгодные отношения с работодателями и другими заинтересованными субъектами в профессиональном образовании будущих специалистов и другие задачи требуют комплексного подхода в их решении [1]. Обеспечить такой подход возможно лишь при условии целенаправленного профессионального взаимодействия образовательных организаций с работодателями [3]. Ибо только при таком подходе становится возможным эффективное управление процессом подготовки студентов, когда реальным становится учет особенностей экономики территории, где будут работать будущие выпускники и особенности соответствующего рынка труда, когда простран-

ство профессиональной деятельности становится частью образовательного пространства вуза.

Процесс управления подготовкой кадров предполагает организацию образовательного процесса на основе кластерного подхода и создания единого территориально-образовательного пространства, главными элементами которого будут являться вуз и предприятия региона. Образовательный процесс будет строиться на синтезе педагогических концепций с учетом того, что будет разработана и внедрена единая для вуза и региона стратегия подготовки и развития кадрового потенциала, каждому этапу реализации стратегии будут соответствовать методы и формы управления.

Научно-производственно-образовательная модель кластера, в которой задействованы все объекты и субъекты единого научно-производственно-образовательного пространства жизни, существует как вполне определенная организация образовательного процесса как целостности, определяемой структурой образовательного пространства и законами обратной связи.

Закон обратной связи – четвертый закон кибернетики, и его роль в управлении системами очень важна. Без наличия обратной связи между взаимосвязанными и взаимодействующими элементами, частями или системами невозможна организация эффективного управления ими на научных принципах. Все организованные системы являются открытыми, и замкнутость их обеспечивается только через контур прямой и обратной связи. Наличие обратной связи, сигнализирующей о достигнутом результате, является необходимым условием их эффективного функционирования. На основании этой информации корректируется управляющее воздействие.

Управление профессиональной подготовкой кадров в вузе, имеющем определенное географическое положение, которое, разумеется, влияет на качество человеческого потенциала, контингент обучающихся и условия подготовки кадров, должно начинаться с определения кадровых потребностей на ближайшую перспективу. С учетом этих потребностей проводится профориентация и набор студентов.

Типология образовательных кластеров определяется структурой жизненных пространств, на подготовку к проживанию в которых ориентирован человек [8, с. 23–25].

Как показывает многолетний опыт организации управления профессиональной подготовкой специалистов Лужского филиала Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, решение данной задачи возможно посредством использования кластерного подхода в целостном процессе организации образования в высшем учебном заведении.

В филиале был создан совет по взаимодействию с предприятиями района, стала осуществляться координация деятельности участников

кластера и образовательного учреждения, была выстроена политика управления учебным процессом для удовлетворения запросов и потребностей заказчиков, которые входили в состав совета. Их представители постоянно стали отслеживать эффективность и результативность подготовки будущих специалистов во время учебной, производственной практики и стажировки.

В ходе исследования был разработан научно-производственно-образовательный кластер по подготовке кадров для рынка труда. Научно-производственно-образовательный кластер мы определяем как «целостную, многоуровневую систему, эффективно обеспечивающую потребности региона в высококвалифицированных кадрах за счёт реального взаимодействия представителей предприятий и филиала университета, способствующую уточнению заказа на подготовку кадров и совершенствованию технологий внутривузовского управления образовательным процессом».

Руководителем кластера является директор филиала вуза.

Совет филиала – это руководящий кластером орган, куда входят и руководители предприятий, представители от работодателя, и представители филиала вуза, субъекты образовательного процесса. На совете проходят обсуждения потребностей регионального рынка труда и возможностей подготовки кадров нужной квалификации в условиях филиала вуза.

Организация научно-производственно-образовательного кластера основана на системном подходе. Это позволило не только научно обосновать решение проблемы подготовки квалифицированных кадров для региона, но и работодателям прогнозировать развитие своего кадрового обеспечения производства. Все участники кластера (руководители и сотрудники предприятий, филиала вуза, общественных организаций и др.) активно включились в изучение форм, методов, технических и образовательных возможностей филиала для подготовки кадров в соответствии с потребностями регионального рынка труда. В связи с этим изменились задачи и филиала вуза. Приоритетом стали требования заказчика-работодателя, представленные в совместно разработанных требованиях к уровню квалификации выпускника вуза.

Для филиала вуза деятельность научно-производственно-образовательного кластера определила новую образовательную политику по совершенствованию управления подготовкой кадров выпускников в соответствии с потребностями заказчика. Профессорско-преподавательскому составу филиала пришлось внимательно ознакомиться с производством, куда готовились кадры, пересмотреть в связи с этим свой лекционный и практический материал обучения студентов, поменять требования к практикам и стажировкам студентов, войти в контакт с практическими работниками производств.

Взаимодействие всех субъектов научно-производственно-образовательного кластера стало активно влиять на экономическое развитие филиала вуза. Особое внимание здесь уделяется трёхсторонним договорам между заказчиком – потребителем – исполнителем, обеспечивающим высокий уровень профессиональной подготовки выпускников на основе обязательств всех субъектов, подписавших этот договор.

Системная организация взаимодействия филиала как образовательного учреждения и предприятий региона представлена в виде кластера, где определены все права, обязанности, задачи потребителя и производителя образовательных услуг.

Изменение управленческих процессов по сравнению с традиционной деятельностью по подготовке кадров лежит в следующих областях:

- 1) структуре управления филиалом;
- 2) организации учебного процесса;
- 3) структуре и содержанию научно-производственной деятельности;
- 4) сертифицированной включенной ремесленной подготовке;
- 5) организации внеучебной деятельности;
- 6) воспитательном процессе на основе историко-культурной, ремесленно-традиционной и краеведческо-экологической специфики кластера.

В числе ведущих при этом можно назвать следующие принципы управления:

- 1) соответствия всех видов деятельности субъектов научно-производственно-образовательного кластера целям исследования;
- 2) системной гармонии процессов образовательной, практической и управленческой деятельности;
- 3) дополненности учебно-производственных процессов единого образовательного пространства;
- 4) обратной связи и коррекции управленческих решений.

В итоге с целью комплексной реализации принципов разрабатывается целостная модель управления процессом профессиональной подготовки кадров в едином образовательном пространстве кластерного типа, созданного на базе филиала.

В управлении подготовкой кадров как единым процессом исследования, образования, научной и профессиональной деятельности всех субъектов образовательного пространства научно-производственно-образовательного кластера с целью интеграции всех образовательных процессов на базе Лужского филиала вуза принимают участие следующие субъекты:

- директор филиала;
- расширенный ученый совет филиала;
- учебный и общий отделы;
- отдел по организации учебной и производственной практики;
- деканы факультетов, заведующие кафедрами;

- руководители предметных цикловых комиссий дисциплин профессионального блока;
- представители администрации Лужского муниципального района;
- представители администрации от организаций – источников государственного или специального заказа.

С целью отслеживания личностного и профессионального развития студентов разработана общая технология мониторинга личностного и профессионального становления, включающая следующие этапы:

1. Подготовительный, предполагающий организацию и осуществление целенаправленного систематизированного сбора информации по критериям результативности профессиональной деятельности с использованием методов анализа и прогноза состояния исследуемых объектов;

2. Исходный (диагностический), предполагающий определение исходных показателей состояния и перспективного развития исследуемых объектов;

3. Уточняющий (констатирующий), предполагающий выявление объективных и субъективных причин, определяющих результативность подготовки кадров в вузе;

4. Организационно-деятельностный, реализующий концепцию управления подготовкой кадров на основе выбранного подхода;

5. Коррекционно-творческий, предполагающий непрерывную коррекцию процесса управления качеством подготовки на основе законов обратной связи;

6. Прогностический, заключающийся в определении тенденции управления подготовкой кадров в учебном заведении для нужд региона;

7. Итоговый (аналитико-синтетический), представляющий собой итоговый анализ результатов исследования процесса управления подготовкой кадров в образовательном учреждении в рамках выбранного подхода.

Значимой личностью в процессе профессионального становления студента является куратор, наставник (мастер, инженер, руководитель производства), непосредственно соприкасающийся с ним в процессе профессиональной деятельности. Главным инструментом интеграции компетенций и средством профессионального становления является профессиональная деятельность непосредственно на предприятии, а критерием – ее результаты. Поэтому в качестве интегрального и в то же время основного признака эффективности подготовки были выбраны результаты социально-экономического развития региона, в частности тех предприятий и организаций, где работают выпускники.

На кластерной основе по соответствующим направлениям и профилям подготовки филиал работает с 19 предприятиями Луги и Лужского района. С ними заключены договора о сотрудничестве по подготовке

кадров, и эти предприятия включены в единое образовательное пространство во главе с Лужским филиалом ЛГУ им. А. С. Пушкина. Анализ результатов социально-экономического развития по статистической отчетности показал, что практически ни одно из предприятий, входящих в кластер, за три года не ухудшило социальные и экономические показатели, более того, там самая низкая текучесть кадров. И они сами по своей инициативе направляют абитуриентов на подготовку и слушателей на повышение квалификации и переподготовку кадров в Лужский филиал ЛГУ им. А. С. Пушкина.

Филиал по мере развития кластерной структуры повышает свою конкурентоспособность, а именно, увеличивается набор студентов. Все больше студентов направляется на учебу от предприятий, все большее число предприятий выражает желание сотрудничать с вузом. Сначала приглашают студентов на практику, о чем говорит список предприятий, на которых студенты проходят практику, а затем эти предприятия вступают в договорные отношения с филиалом. Повышается престиж филиала в глазах студентов.

Единство целей и установок единого коллектива преподавателей и производственников, выражающееся, в частности, в согласованности требований к студентам, положительно сказывается на результатах профессиональной подготовки студентов. Важнейшим результатом такой согласованности является отношение студентов к преподавателям, к производству, где они проходят обучение и практику. Конечный положительный результат всех этих отношений и взаимодействий – повышение качества профессиональной подготовки кадров в Лужском филиале ЛГУ им. А. С. Пушкина.

Наблюдается устойчивый профессиональный рост студентов, которые пришли в вуз сознательно, будучи осведомленными о качественном обучении и хороших условиях его реализации, о чем они узнали не только от друзей и знакомых, обучающихся в филиале и уже закончивших учебу, но и в процессе организованной совместной профориентационной работы филиала и предприятий.

В итоге организованное на кластерной основе управление научно-учебно-производственным территориальным взаимодействием по подготовке кадров в филиале университета для регионального рынка оценивается по итоговому главному результату (и отсроченному также) – проценту трудоустроенных и не уволившихся выпускников вуза.

С 2013 г. ежегодно не менее 95 % выпускников успешно работают на том производстве, куда мы их готовили (в 5% входят военнослужащие срочной службы, находящиеся в декретном отпуске и т. п.).

Список литературы

1. Адамова К.З. Кластеры: понятие, условия возникновения и функционирования // Вестн. Саратов. гос. техн. ун-та. – 2008. – № 1.
2. Аксенова М.А. Инструментально-методический подход стратегического управления экономикой региона: кластерный подход // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер. Гуманитар. науки. – 2007. – № 5.
3. Бирюков А.В. Преимущества современных инновационных кластеров // Транспортное дело России. – 2009. – № 1. – С. 19–22.
4. Блудова С.Н. Региональные кластеры как способ управления внешнеэкономическим комплексом региона // Вестн. СевКавГТУ. Сер.: Экономика. – 2004. – № 2. – С. 23–25.
5. Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Образование в области управления качеством: системный взгляд // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 14–19.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
7. Пилипенко И.В. Кластерная политика в России // Общество и экономика. - 2012. – № 8. – С. 89.
8. Проскура Д.В. Проблемы обеспечения конкурентоспособности регионов: кластеризация и активизация инновационных процессов // Науч.-практ. журн. Северо-Западной акад. гос. службы. – 2013. – № 2. – С. 23–25.
9. Ринчиндоржиева К.С. Кластерный потенциал региона общие вопросы и понятия // Вестн. Бурятского гос. ун-та. – 2009. – № 2. – 123 с.
10. Чепуренко Г.П., Комиссарова Т.С., Мальцева Т.В. Методология и методика мониторинга качества подготовки специалиста в университете. – СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2002. – 60 с.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.046.4

А. И. Жилина

Системное управление педагогическим образованием

В статье исследуются понятия системного управления педагогическим образованием с современных позиций теории систем. Педагогическое образование рассмотрено как социально-педагогическая и социально-экономическая система, требующая профессионального системного управления в условиях развивающегося общества знаний.

The article explores the concept of system management teacher education with the modern point of view of systems theory. Teacher education is considered as a socio-pedagogical and socio-economic system, requiring professional management system in the context of an emerging knowledge society.

Ключевые слова. Системное управление, система педагогического образования, организационно-экономический механизм управления системой педагогического образования.

Key words. System management, the system of pedagogical education, the organizational-economic mechanism of management of the system of pedagogical education.

Системное управление... Это понятие в начале XXI в. звучит почти привычно, некоторые, вообще, пожимая плечами, говорят, что давно уже оно осуществлено и говорить, собственно, не о чём.

Наш XXI в. с его глобальными вызовами обществу поставил перед всеми структурами, организациями, отраслями и сферами деятельности, в том числе, и перед отраслью «педагогическое образование» одну из важнейших проблем – системное управление.

Одни в системном управлении педагогическим образованием видят обеспечение непрерывного процесса развития системы подготовки и повышения квалификации педагогов и развития системы образования в целом. Другие считают, что педагогическое образование должно основываться на «особом» видении проблем образования в регионе и стране, хотя плохо понимают, что это значит и как организовать это системное управление на уровне региона или страны в целом.

Как нам представляется, для начала разговора мы должны взглянуть на педагогическое образование как на систему. Система, до сих пор воспринималась как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов (подсистем), имеющая единую цель и условия развития.

Вот среди этой совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих элементов (подсистем) педагогического образования каждому видится своё. Одни полагают, что это «система формирования, сохранения и развития коллективных знаний, нравственности, памяти народа, передача всего накопленного следующим поколениям и всем тем людям, которые её создают и которые способны внести в мир элементы душевной тревоги за будущность своего народа, а в нынешних условиях и будущность планетарной цивилизации» (Н. Н. Моисеев). Другие считают педагогическое образование формой развития личности, деятельности и сознания педагога как субъекта социальной жизни, обеспечивающей утонченность восприятия знания, формирование страсти к знаниям (коллектив ученых – педагогов НовГУ им. Ярослава Мудрого). Мы не станем оспаривать глубину и точность этих эмоциональных определений. Попытаемся рассмотреть понятие «система педагогического образования» с точки зрения системного подхода.

Исследование педагогического образования как системы, взаимодействующей с другими системами, в частности с системой образования, социально-экономической системой региона или страны в целом, опирается на теорию систем и развивающуюся в современном глобализирующемся мире теорию системного управления крупными сложными системными объектами, организациями, отраслями деятельности.

В трудах основоположников системного подхода Л. Берталанфи, У. Эшби, Н. Винера, направленных на построение единой теории систем, нет упоминания о системе педагогического образования. Однако выводы об изученных с системных позиций организациях, предприятиях, учреждениях дают нам основания исследовать в таком же ключе отрасль «педагогическое образование» как один из типичных для подобных организаций примеров объекта системного управления.

Период наиболее интенсивного развития общей теории систем, пришедшийся на 1960-е гг. и связанный с именами Р. Акоффа, С. Бира, М. Месаровича, Р. Калмана, Д. Форрестера и др., существенно обогатил аппарат исследования, моделирования и проектирования организаций и их взаимодействия друг с другом и с другими системами. Они рассматривались как открытые системы, взаимодействующие с другими открытыми системами и внешней средой.

Действительно, с этих позиций педагогическое образование является сложной открытой системой, входящей в состав общей системы образования. Эта система имеет определенную современным общественным развитием значимую для общества цель: подготовка соответствующих общественным запросам профессиональных педаго-

гических кадров, способных обучать, воспитывать и развивать личность учащихся на всех ступенях образовательной системы в течение всей жизни.

Педагогическое образование – это и процесс, и система, и результат формирования педагогов-специалистов. Специалист, подготовленный в системе педагогического образования, – это профессионал-педагог /учитель/. Его профессиональная работа представляет собой самостоятельный вид трудовой деятельности, характеризующийся, в частности, специальными не только знаниями и умениями, но также личностными качествами и способностями, связанными со способами и характером взаимодействия человека с теми или иными объектами и субъектами деятельности. Для педагога, как и для любой профессии, абсолютно обязательно получение определенной профессиональной подготовки до назначения на должность. Однако здесь совершенно необходим допрофессиональный отбор, так как педагог – это способная к самореализации профессионально ориентированная на работу с людьми личность. В отличие от других профессий деятельность педагога-специалиста предполагает его умение проявлять в процессе работы с детьми и их родителями различные профессионально значимые личностные качества в единстве с умениями применять знания психолого-педагогических, специальных отраслевых и гуманитарных наук.

Поэтому в систему педагогического образования логично включаются следующие разноуровневые взаимосвязанные элементы (подсистемы):

- предпрофессиональной подготовки (профорентация на профессию педагога, которая должна заканчиваться профессиональным отбором на подготовку к педагогической деятельности);

- профессиональной подготовки педагогов (обучение в педагогическом учебном заведении, которая должна заканчиваться психолого-педагогической готовностью выполнять свои трудовые обязанности в образовательной организации);

- повышения квалификации педагогов (дополнительное профессиональное образование в учебном заведении, неформальное образование, самообразование, которые должны обеспечивать соответствие профессиональных знаний и умений каждого педагога вызовам времени);

- материально-технического, финансового, кадрового, научно-методического, информационного и иного обеспечения системы педагогического образования;

- управления педагогическим образованием на уровне государства, региона, образовательной организации любого вида и типа (включая направления государственной образовательной политики, современный, соответствующий рыночным отношениям организационно-

экономический механизм управления системой педагогического образования в стране и регионе).

Система педагогического образования активно взаимодействует не только со своими подсистемами, но и со всей системой образования, и с другими открытыми системами, такими как абитуриенты, население территории, органы управления и власти, учреждения образования и бизнеса, заказчики образовательных услуг и исполнители /профессорско-преподавательский состав/, социально-культурные, политические, экономические структуры и др.

В то же время, система педагогического образования является системой самоорганизующейся, самовозобновляющейся, объективно направленной на удовлетворение общественных потребностей в подготовке, воспроизводстве квалифицированных педагогических кадров. Именно поэтому она является экономической подсистемой в существующей экономической системе современного ей общества.

Экономическая эффективность системы педагогического образования проявляется не в результатах образовательно-воспитательной деятельности её выпускников, а в результатах производственной работы их воспитанников. Поэтому экономическая эффективность в данном контексте носит отсроченный во времени характер и стопроцентно зависит от самой системы педагогического образования, способной подготовить к профессиональной деятельности своих выпускников – педагогов, которые подготовят своих учеников к жизни и труду в современных условиях развивающегося общества. Это будет означать, что и система педагогического образования, и система профессиональной деятельности её выпускников-педагогов успешно решает проблему создания и развития человеческого капитала в условиях развивающегося информационного общества.

В силу специфических задач, решаемых системой педагогического образования по созданию человеческого капитала, в первую очередь, профессионалов-педагогов, владеющих специальными профессиональными качествами и знаниями по развитию личности для всех отраслей и систем общественно-экономического бытия, эта педагогическая система является специальной, социально-педагогической, образовательной, действующей в исторически определённой социально-культурной, политической и экономической ситуации.

Именно система педагогического образования является ключевым фактором развития всякой общественной системы. Система педагогического образования объективно одной из первых откликается на общественные вызовы, так как от качества педагогических работников зависит качество специалистов всех отраслей человеческой деятельности, а в конечном счёте – развитие всего человеческого общества.

Изучение феномена педагогического образования как сложной социально-экономической образовательной системы опирается на иссле-

дования теории систем, теории стратегического развития организации, где и сами организации представляются в качестве значимой части социально-экономических систем.

В научной литературе представлены различные варианты описания систем педагогического образования. Однако и до сих пор ощущается явный дефицит системности в их понимании, развитии и управлении ими. Различные варианты исследования формирования, деятельности, трансформации образовательных подсистем, управления системами образования, в т. ч. педагогического, описывают лишь отдельные аспекты их функционирования, страдают фрагментарностью и статичностью. И мы согласимся здесь с мнением уважаемого учёного: «Продвижение в данной области имело бы наибольшее значение для теории и практики управления, в особенности стратегического, где комплексное рассмотрение объекта управления как единого в экономическом пространстве и времени по сути не имеет альтернатив» [4].

Эти выводы имеют непосредственное отношение и к системе педагогического образования. Мы сегодня не имеем ни теории системного управления педагогическим образованием, ни системных исследований самого педагогического образования как системы, являющейся объектом управления.

Известно, что существенный вклад в теорию управления и теорию систем внесли работы представителей отечественной экономической науки – Б. Н. Михалевского, Ю. Н. Гаврильца, Ю. И. Черняка, В. И. Данилова-Данильяна, М. Г. Завельского, В. М. Глушкова и др. Появилась возможность говорить о методологии применения системного анализа и теории систем, системном управлении в образовании, в том числе педагогическом.

Ничего похожего в науке управления образованием, тем более педагогическим, – мы пока не имеем.

В то же время опора на системную парадигму позволяет переосмыслить содержание ряда известных направлений теории и практики управления образованием, обосновать новые аспекты управления, в том числе и такой специфической отраслью, как педагогическое образование. Имеющая место сегодня эклектичность теории стратегического управления образованием в первую очередь связана с отсутствием системного анализа существующей системы образования, наличием, как и в других сферах, «серьезных расхождений между идеализированным объектом исследования и реальными организациями, не однородными по своей истории, размеру, отраслевому, страновому и иным критериям. Помимо этого, объект исследований не статичен и меняется под влиянием процессов в его внутренней и внешней среде» [3].

Именно эти проблемы являются сегодня актуальными и для системы педагогического образования, и для системного управления этим сложным социально-экономическим образовательным объектом.

Развитие и активное применение системной парадигмы в общей теории управления позволяет сформулировать концептуальные основания системного управления педагогическим образованием, предусматривающие активное взаимодействие на основе разграничения функций и полномочий органов власти и управления на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, заказчиков и потребителей образования, организаций, осуществляющих предпрофессиональную, профессиональную и постпрофессиональную подготовку педагогов как в общеобразовательных организациях, так и в организациях среднего, высшего и дополнительного профессионального педагогического образования. Наконец, выделить личностно-ментальные особенности педагогических кадров и определить организационно-экономические механизмы развития личности педагога в системе педагогического образования на протяжении всей его профессиональной жизни.

Этот подход выступает в качестве системного интегратора всех названных подсистем подготовки педагогических кадров как ведущего ресурса, позволяющего реализовать намерения, ожидания и интересы внутренних и внешних участников – субъектов образовательной практики в общей системе образования и педагогического образования в частности.

Возникла необходимость обосновать универсальное описание внутренней и внешней системной организации отрасли «педагогическое образование» как совокупности её базовых функциональных подсистем: психобиосоциальной, когнитивной, ментальной, образовательно-педагогической, институциональной, организационно-культурной, имущественно-технологической, финансово-экономической, имитационной, исторической, информационной и др.

Динамичная система и процесс внутреннего и внешнего функционирования отрасли «педагогическое образование» рассматривается нами как взаимодействие этих базовых подсистем.

В развитии и совершенствовании внутренней системы «педагогическое образование» участвуют производимые ею «продукты»: педагогические кадры (профессорско-преподавательский состав и обучающиеся – студенты) в качестве уникальных обладателей специфических психобиосоциальных способностей и личностных особенностей, носителей профессионального педагогического знания на основе особой социально-культурной ментальности, определяющей сущностные институциональные нормы педагогического образования, системного профессионального историко-педагогического знания.

Системная парадигма управления педагогическим образованием как системным объектом обязывает дать дополнительное обоснование и уточнение таким исторически сложившимся подсистемам педагогического образования, как профессиональная ориентация на педагогическую профессию до поступления в педагогическое образовательное

учреждение. На профессию педагога следует пройти и систему профессионального отбора претендентов, способных работать в системе «человек-человек», т. е. выявить тот набор психобиосоциальных способностей и личностных особенностей, на котором, собственно, и основывается профессия педагога.

Особую значимость в системной парадигме приобретают взаимодействие и взаимовлияние таких подсистем, как образовательно-педагогическая, институциональная, ментальная, когнитивная.

При любом раскладе общественно-политических взглядов, убеждений отдельных политиков и управляющих групп системная парадигма управления системой «педагогическое образование» требует необходимости определиться с этим понятием, показать, что в эту систему включается, что должно быть на «выходе», чтобы она соответствовала общественному запросу, и какой «продукт» будет востребован потребителем.

Результат слаженного функционирования этих подсистем – профессионально подготовленные педагогические кадры, предназначенные для использования в первую очередь в собственной системе, т. е. образовательных организациях всех уровней, видов и типов.

Но профессионально подготовленные педагогические кадры важны не только во внутренних образовательно-воспитательных процессах образовательных учреждений. Они играют ключевую роль во всех социально-экономических подсистемах, так как готовят кадровый потенциал для них, начиная от дошкольного, школьного, вузовского образования до дополнительного профессионального и образования в течение всей жизни индивида.

В этой связи система «педагогическое образование» предстаёт в обществе как «производитель» профессионально-педагогических кадров и педагогических услуг, как создатель и распространитель нематериальных результатов деятельности – педагогических знаний для всех, без исключения, «потребителей»: для системы образования, производственной сферы, индивидуальных, коллективных, семейных, профессиональных и непрофессиональных сообществ и др.

Таким образом, в системе педагогического образования как объекта и системы управления в рыночных условиях вырисовывается взаимосвязь и взаимодействие «производителя» и «потребителя» профессионально-педагогических кадров и услуг. Однако в этом взаимодействии велика роль «заказчика», которым является государство, его федеральные и региональные органы власти и управления. Это они осуществляют государственную образовательную и кадровую политику, обеспечивая социально-экономическое развитие общества, отраслей промышленности, предпринимательства, хозяйствования, культуры и др. Несмотря на наличие «потребителя», система педагогического образования, как и система образования в целом, не может из этого источни-

ка обеспечить себя экономическими ресурсами в силу отсроченного по времени результата. Вот здесь важна роль государства-«заказчика», который предоставляет бюджетный ресурс «производителю» для достижения планируемых государством образовательных результатов и предлагает устойчивый и необходимый организационно-экономический механизм достижения этого результата.

К сожалению, сегодня эффективный механизм почти полностью отсутствует: кое-где отлажены на инициативном уровне отношения между «производителем» и «потребителем», не обозначены договорные обязательства сторон, отношения «заказчик»-«производитель» услуг носят административно-бюрократический характер, органы власти и управления, не определив качественных стандартов и требуемых характеристик результатов подготовки кадров на каждой ступени их образования, предъявляют всё более формальные и далёкие от реальности критерии оценки деятельности «производителя» образовательных услуг, забывая о сбалансированности требований к их «потребителю».

С точки зрения «потребителя» образовательных услуг, применение системной парадигмы управления предполагает наряду с развитием внутреннего анализа системы педагогического образования разработку внешних характеристик и классификации «подсистем-потребителей». Этот анализ обеспечивает выявление основанных на их природе и функциях сути и значимости производимых системой «педагогическое образование» продуктов и услуг, которые будут востребованы ими в определённых общественно-исторических условиях развития. Это означает адресную подготовку педагогических кадров для разных подсистем-потребителей. К ним могут быть отнесены сами граждане, которые получают субсидии на образование по договору с «заказчиком», а получив педагогическое образование, отработают определенное договором время в нужном для государства месте. К потребителям следует отнести и будущих сотрудников социальной, правоохранительной, предпринимательской и других сфер, за обучение которых заплатит их ведомство.

Тем самым создаётся платформа для интеграции различных вариантов моделей организационно-экономического механизма системного управления педагогическим образованием, а также для более полного понимания его предметных образовательных задач.

Такой подход к анализу системы педагогического образования позволил исследовать необходимость и эффективность соединения и взаимодействия подсистем и систем различных типов в единую социально-экономическую образовательную систему и определить её как сложный социально-педагогический объект системного управления в современных условиях развития информационного общества.

На основе управления педагогическим образованием как системой выявлена группа вариативных характеристик предлагаемых подсистем, выражающих её разнообразие в пространстве и изменчивость во вре-

мени. В частности, в таких подсистемах, как профориентация на педагогическую профессию, может быть достаточное количество вариантов в организации, например, введение педагогического просвещения для старшеклассников образовательных учреждений, создание профильных педагогических классов, организация шефства старшеклассников над младшими классами и др. Аналогично выделяются варианты организации и в других подсистемах в соответствии с их целями и функциями, которые складываются в каждом образовательном учреждении в существующих социальных, педагогических, экономических условиях.

Характеристики разных вариантов подготовки педагогических кадров отражают процессы и специфику их работы на каждой ступени образования – от профориентации до повышения квалификации педагогов с аттестацией в период профессиональной деятельности.

Ключевые позиции всех подсистем педагогического образования свидетельствуют о необходимости обеспечения их паритета в структуре объекта «педагогическое образование», чтобы органы управления на каждом уровне были ориентированы на его достижение и поддержание обеспечивающих в конечном итоге подготовку педагогических кадров, соответствующих вызовам XXI в.

Сегодня фактически отсутствует целостная система непрерывного образования педагогов, становления, развития и совершенствования их личности и профессионального мастерства. В первую очередь, отсутствует предпрофессиональная стадия становления педагога – профориентация на педагогические профессии, практика профессионального отбора для будущей работы в системе «человек-человек», обучение в педагогических классах школы и др.

На стадии базовой профессиональной подготовки – отсутствие профессионального отбора, снижение фундаментальности профессиональной подготовки, уменьшение реальной практики обучения, стажировки в образовательных учреждениях до окончания вуза или колледжа и др.

В период совершенствования педагогического мастерства – в системе повышения квалификации педагогов в институтах повышения квалификации и на рабочем месте – учитель фактически предоставлен сам себе, в том числе и в выборе нужных ему курсов или времени повышения своего мастерства. Предоставленная ему свобода выбора обернулась отсутствием нужной информации и невниманием к личности педагога.

Отсутствует не только целостная система непрерывного педагогического образования, но и система управления ею, т. е. система создания надлежащих условий для ее эффективной работы в соответствии с вызовами общественного развития, современными социально-экономическими условиями, государственной образовательной политикой.

Система непрерывной профессиональной подготовки педагога сегодня фактически неуправляема, в ней отсутствуют реально необходимые ступени профессиональной подготовки. Не создан и не работает рыночный механизм управления подготовкой учителей-профессионалов (не работает система «заказчик – исполнитель – потребитель»). Подготовленные учителя не идут работать по специальности, а пришедшие в школу слабо знают практику, не умеют осуществлять обучение и воспитание детей. В результате падает качество обучения и воспитания учащихся.

Чтобы обеспечить этот паритет, следует обратить внимание на замечание основоположника теории и методологии управления П. Друкера: «Несмотря на всю свою значимость, представления о действительности редко подвергаются анализу, изучению и пересмотру, редко даже получают четкие формулировки». Мы эту же картину наблюдаем и с исследованием педагогического образования. То нам предлагают закрыть региональные педагогические вузы, не поинтересовавшись причиной их открытия в своё время, то предлагают переподчинить педагогические вузы университетам, не выяснив возможностей управляющих структур, то провозглашают отказ от профессиональных педагогов, чтобы в школу пришли специалисты с производства или из НИИ и всякие другие фантазии.

Концепция системного управления, с точки зрения новой системной методологии – системной парадигмы, предполагает видение объекта и предмета управления – системы педагогического образования – на любом уровне: от глобальной мировой системы образования до отдельного образовательного педагогического учреждения, его подсистем, территориальной принадлежности и социальной значимости для своего региона. Система педагогического образования и каждая составляющая её подсистема рассматриваются в процессе, в динамике, от создания, взаимодействия, трансформации до ликвидации, распада, аннигиляции.

Сегодня управляющие и властные структуры под мощным влиянием кризисов, вызванных процессами глобализации, обусловившими разрыв взаимосвязей между системами, катастрофическим падением профессионализма управленцев всех уровней, испытывают колоссальные трудности в понимании инновационных процессов и описании взаимодействия разнородных экономических и образовательных объектов, в т. ч. запросов потребителей, вызовов общественного развития, потребностей и специфики образовательных организаций, индивидов, институтов.

Вызванное этим иррациональное поведение субъектов системы управления педагогическим образованием, не осознающих значимости факторов, не укладывающихся в рамки их традиционных представлений об управлении образованием вообще, образовательных процессах, влиянии таких систем, как культурные факторы, приводят к разрушению,

необоснованной ликвидации существующих систем и институциональных траекторий знаний.

В условиях становящейся системы «общества знаний» это неизбежно ведёт к проявлению асоциальных склонностей и способностей, к имитации и самоимитации деятельности как субъектов образования, так и субъектов управления. Добавим сюда и непрофессионализм людей, выброшенных волной непродуманных преобразований на вершины управленческих структур, где они тоже не понимают объёма и сложности свалившейся на них работы, специфики и тонкостей которой они не знают.

Поэтому возникает и начинает развиваться новый системный подход, или «новая системность», но он пока тоже вносит свою лепту в освоение и без того сложной реальности.

Если раньше система рассматривалась как множество взаимосвязанных элементов (подсистем), то «новая системность» предлагает увидеть систему как некоторый фрагмент реальности, выделяемый в пространстве и во времени. «Новая системность», как считают исследователи, это «относительно автономная и устойчивая целостность, многообразие, фигура некоего нормального участника, фигура реального человека». Это может быть, например, управленец, педагог, учащийся, собственник, работник предприятия и т. д. Однако в современной версии системного подхода упор всё же делается на целостность реальности, в которой существуют названные фигуры.

«Новая системность» предполагает и существенное усиление субъективного компонента в понимании системы. Многочисленные исследования последних десятилетий, выявившие роль субъективного фактора в экономическом, социальном, профессиональном поведении людей и организаций на всех уровнях и изменившие само понятие их рационального поведения, также оказали влияние на восприятие предметной области теории систем, в том числе и в части понимания образовательных, педагогических систем.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнём, что мы рассмотрели преимущественно образовательные системы, т. е. системы, создание и функционирование которых обеспечивает процессы воспроизводства, распределения, обмена и потребления образовательных благ в специфической сфере профессионального педагогического образования. К числу педагогических систем относятся учреждения образования, предприятия, обслуживающие эти учреждения и организации, рынки образовательных услуг, образовательные системы стран и другие виды образовательных объектов. Рассмотрение реального социально-экономического образовательного объекта – системы педагогического образования – в системном ракурсе предполагает его целостность в пространстве и во времени. При этом каждая подобная «система» является многомерным объектом, одновременно функционирующим в соци-

альной, административной, политической, технологической, культурной и иных сферах» [4].

Список литературы

1. Бухвалов А. В., Катькало В. С.. Эволюция теории фирмы и ее значение для исследований менеджмента // Росс. журн. менеджмента. – 2005. – №3 (1). – С. 75–84.

2. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке. – СПб.: Изд. дом «Вильямс», 2007. – С.94.

3. Катькало В. С. Эволюция теории стратегического управления. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. – С. 67–74.

4. Клейнер Г. Б. Системная парадигма и экономическая политика // Общественные науки и современность. – 2007. – № 2–3. – С. 99–114.

О педагогической культуре учителя в истории отечественного образования

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «педагогическая культура». Показано, что явление существовало в отечественной истории образования давно, хотя не имело такого названия. Особое внимание уделено требованиям и проявлению педагогической культуры учителя в России XIX и XX веков.

Abstract. The article reveals the essence of the concept of "pedagogical culture". It is shown that the phenomenon existed in the national history education for a long time, although it had no name. Special attention is paid to the requirements and the manifestation of the pedagogical culture of the teacher in Russia of the XIX and XX centuries

Ключевые слова: воспитание, обучение, отношения учителя и ученика, педагогическая культура.

Key words: education, training, relationship of teacher and student, pedagogical culture.

Обновление российской школы путем модернизации образования имеет массовый характер и связано с серьезными социокультурными изменениями, происходящими в общественной жизни, науке, культуре, образовании и воспитании. Образование рассматривается как механизм общественного развития России. Значимой фигурой в системе образования, в учебно-воспитательном процессе в школе является учитель. Без высококвалифицированного учителя не разрешима ни одна проблема, стоящая перед образованием и в России, и за рубежом. Образование в любой стране мира, пожалуй, всегда страдало не столько от недостатка школьных зданий, оборудования, учебно-наглядных пособий и прочих средств обучения, значение которых трудно переоценить, сколько от нехватки хорошо подготовленных учителей.

Составляющие подготовки учителя разнообразны, трудны, постоянно изменяются в силу более сложных требований, предъявляемых к тем, кто обучает и воспитывает молодежь. Обратимся к одной из важных составляющих – педагогической культуре, без которой не возможна успешная профессиональная деятельность учителя.

Понятие «педагогическая культура» используется для характеристик педагогического образования, начиная с XX века, хотя вопросы о том, каким должен быть учитель, об отношениях воспитателей и воспи-

танников, составляющих основу изучаемого феномена, являются многовековыми.

Так Владимир Мономах считал, что главным средством воспитания детей является образование, успех воспитания зависит не от отдельных наставлений, а от совокупности многообразных воспитательных средств, включающих этикет, манеры и тон поведения. Человеку надо учиться, как написано в «Поучении»: «очам управлению, языка воздержанию, ума смирению, тела подчинению, гнева подавлению, иметь помыслы чистые, побуждая себя на добрые дела, ...лишаемый – не мсти, ненавидимый – люби, гонимый – терпи, хулимый – молчи, ...» [1].

Особый характер отношений между воспитателями и воспитанниками существовал в братских школах юго-западной Руси. Братства возникли для защиты православия, для борьбы с католиками, естественно и школы, которые они создавали, должны были служить той же цели. Учитель был обязан учить детей любви к родителям, уважению к старшим и вообще всякой добродетели. В его обязанности входило: посоветовать ученику, учитывая его возраст, наклонности и способности, какими науками ему следует заниматься. В школе перед учителем все ученики были равны, и богатые и бедные. Каждого ученика учитель должен учить, сообразуясь с его силами в учении; учить и любить детей всех одинаково, как сыновей богатых, так и сирот, убогих, и тех, которые просят пропитания [1].

Особенно актуальными вопросы отношений воспитателей и воспитанников были в XIX веке, когда в России для подготовки учительства стали открываться различные учебные заведения. Проблемы педагогической культуры, без использования самого термина, рассматривались первоначально в рамках высших учебных заведений, которые должны были обеспечить гимназисткам, курсисткам, семинаристкам, студенткам достойный их звания — учительниц — уровень владения знаниями и умениями строить отношения со своими воспитанниками, с целью помочь им в деле обучения и воспитания. Само же понятие «педагогическая культура» стало использоваться для характеристики готовности преподавателей и студентов к педагогическому труду уже в XX веке.

Педагогическая культура в традиционном понимании связывается только с педагогической профессией. В этом случае она представляет собой интегральное качество — синтез высокого профессионализма и внутренних качеств — личности учителя, которое проектирует его общую культуру в сферу профессии, и является целью профессионального самосовершенствования, мерой творческого присвоения и преобразования опыта, накопленного человечеством в области воспитания и образования, и условием, предпосылкой эффективной педагогической деятельности.

Если в понимании педагогической культуры исходить из того, что это составляющая общей культуры, то она определяется как культура

отношений, которые воспринимаются, осваиваются, воспроизводятся и развиваются в общении и деятельности каждым человеком индивидуально, обуславливая его становление как личности. Это культура отношений, которая учит, как относиться ко всему, что окружает человека: к миру, себе и другим людям. От этих отношений, с одной стороны, зависит развитие культуры, а с другой, степень овладения ею и, следовательно, уровень развития самой личности.

В современных условиях меняется функция педагога. Он не тот, кто учит, а кто понимает и чувствует, как ребенок учится. Эта идея личностно-ориентированной педагогики получает сегодня свое дальнейшее развитие. Педагог — не тот, кто учит ребенка жить, транслируя нравственные нормы (поучает), а тот, кто чувствует жизнь ребенка как свою и тактично помогает его внутреннему, душевному росту, кто растет сам, развивая окружение детей, способствуя укреплению сообщества детей и взрослых.

История развития педагогического образования в России дает яркий пример того, как могут строиться отношения учитель – ученик. До XVIII века в России не было специализированных учебных заведений по подготовке учительских кадров. Развитие педагогического образования шло медленно, зигзагообразно, правительство стремилось через учительство воспитать из своих подданных верных сынов церкви, людей, преданных царю и Отечеству.

«Устав народным училищам» (1786 г.) явился заметной вехой в становлении школьного дела и в частности педагогического образования в России. Никогда и ни в одном государственном документе прошлого так много и обстоятельно не освещались требования, предъявляемые к учителю, как в Уставе 1786 г. и в «Руководстве учителям первого и второго классов народных училищ». В этих документах указывалось, что учитель должен знать свои обязанности, обладать добрыми качествами: христианским благочестием и добронравием (быть миролюбив и порядочен, дружелюбен и учтив, избегать брани, клеветы и сквернословия). Он должен ласково и любовно относиться ко всем ученикам; проявлять о них отеческую заботу и терпение; не показывать досады, если они что-то не понимают; быть прилежным сам и поддерживать прилежных учеников; проявлять беспристрастность и снисходительность к детям. Подчеркивалось, что учитель не только преподаватель, а, прежде всего и главным образом, воспитатель. Устав требовал, чтобы учитель был верным слугой престола. Если учитель не исполняет требований, предъявляемых к нему, говорилось в Уставе, то он согрешает перед богом, перед правительством, перед родителями учеников, перед детьми, перед собой [2].

Большое значение педагогическому образованию придавали прогрессивные силы общества. По их мнению, оно способствовало обеспечению всех прочих граждан России «достойным образованием». При-

чем, они больше говорили о необходимости «образования рассудка учащихся, нежели о наполнении и управлении их памяти».

Главным предметом юношеского наставления должно было быть приучение детей к трудолюбию, возбуждение в них охоты и привязанности к наукам. Передовая часть русской общественности поддерживала принцип бессословности школы, ее «гуманный, общечеловеческий» характер, для реализации которого нужны были педагогически образованные люди. В практике школы были сформулированы две цели: воспитание человека, подчиняющегося вере, царю и Отечеству, и сообщение учащимся полезных знаний, без установки на развитие их познавательных способностей, достижение которых осуществлялось учительством.

История отечественной школы свидетельствует о том, что педагогическое образование получали: воспитанники учительских семинарий и институтов, педагогических классов, открытых по проекту устава низших и средних народных училищ; воспитанницы специальных женских учебных заведений, которые согласно программе по педагогике, разработанной К. Д. Ушинским, должны были постичь воспитательную деятельность, которая открыла бы «каждому из своих воспитанников дорогу в жизнь, сообразную с его способностями и склонностями». Главное «Воспитание индивида для него самого и воспитание в индивиде члена общественного организма» [5, с. 96].

Отличительной чертой данного исторического периода является пристальное внимание к проблемам воспитания и учительства со стороны прогрессивных общественно-педагогических деятелей, таких как: Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, Д. И. Писарев и др. Хотя они не использовали понятия педагогическая культура, но по существу их очень волновали вопросы отношений между воспитателями и воспитанниками. Они стремились определить в необходимых знаниях, личностных и профессиональных качествах учителей, обеспечивающих интерес детей к учению, предупреждающих и снимающих возникающее между ними непонимание.

К. Д. Ушинский большое значение придавал воспитанию убеждений и чувств, в особенности при формировании мировоззрения, патриотизма, путем правильной постановки эстетического, трудового воспитания, учебно-воспитательной работы в школе, руководствуясь твердыми принципами и традициями в воспитании, определенностью и строгостью требований к воспитаннику, атмосферой учебно-воспитательного заведения [5].

По работам К. Д. Ушинского можно выделить те характеристики, которые в современном знании рассматриваются как составляющие педагогической культуры педагога. Каждый педагог-практик должен совершенствоваться в своем деле, овладевать педагогической опытностью. Педагогическая опытность – большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Если эти факты остаются только

фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт делается правилом воспитательной деятельности педагога.

Воспитатель внушает воспитаннику не только уважение и любовь к труду; но путем воспитания прививает привычку к труду, потому что дельный, серьезный труд всегда тяжел. Преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы. Наставник должен только помогать воспитаннику – бороться с трудностями постижения того или другого предмета: не учить, а только помогать учиться. Метода такого преподавания кроме многих других достоинств имеет еще главное — приучая воспитанника к умственному труду, она учит преодолевать тяжесть такого труда и испытывать те наслаждения, которые им доставляются. Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать — легко и приятно, но думать — трудно. Мало того, серьезный умственный труд утомляет непривычного человека. Воспитателю нужно изучать воспитанника, каков он есть в действительности, побудительные причины его поступков и мыслей, историю развития характера. Тогда в самой природе человека он найдет средства воспитательного влияния. Воспитатель (преподавание есть только одно из средств воспитания) в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания. Всякая программа преподавания, всякая методика воспитания, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Воспитатель никогда не может быть «слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы». Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений.

Таким образом, К. Д. Ушинский считал, что хороший воспитатель своим преподаванием не только обогащает ум воспитанника познанием, но развивает все его умственные и нравственные силы, используя для этого собственные природные таланты, характер, нравственность, убеждения и науку. Средствами и методами воспитания является правильная организация труда и отдыха воспитанников, игра, воспитывающее обучение, обмен мыслями между наставниками и учениками и др. На убеждения можно действовать только убеждением, самостоятельность воспитанников следует всячески поддерживать. По отношению к каждому ребенку следует проявлять доверие и любовь.

Большое значение в воспитании К. Д. Ушинский придавал педагогическому такту, как ровному и требовательному обращению воспитателя, выступал против выражения им нетерпения по отношению к детям; тре-

бовал добросовестного и сознательного выполнения своего долга, чтобы, взявшись за воспитание духовной стороны человека, он, как можно ближе, ознакомился с предметом своей деятельности.

На вопрос о том, каким быть учителю, отвечал и Л. Н. Толстой. По его мнению, важно, чтобы учитель твердо знал, что в неуспехе учеников виноват только сам, так как не нашел средства, условия для проявления всех творческих сил и способностей ребенка, «...чем хуже сам учитель знает предмет, которому учит, чем меньше он его любит, тем ему нужнее строгость и принуждение; напротив, чем больше учитель знает и любит предмет, тем естественнее и свободнее его преподавание» [4, с. 109].

Границы свободы в воспитании тоже обеспечиваются учителем, его знаниями и талантами, способностью так руководить школой, чтобы создавать в ней особый «дух напряженного оживления». Условием успешного приобщения к миру знаний являются отношения полного доверия между учителем и учеником. От индивидуальности учителя зависит характер, стиль и направление учреждения, дух и атмосфера, которые в нем господствуют. «Дух заведения... живет не в стенах, не в бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников» [4, с. 169]. Л. Н. Толстой отрицал воспитание, основанное на принуждении, когда взрослые навязывают детям ничем не обоснованные свои убеждения, верования, взгляды, и придавал большое значение воспитывающему обучению. По его мнению, успешность деятельности учителя проявляется в отношениях с учащимися и в том, как ведет себя ребенок в отношениях с другими детьми.

Таким образом, вопросы отношений воспитателей и воспитанников, были обозначены еще в глубокой древности. Они получили развитие в конце XVI и XVII вв. в братских школах юго-западной Руси. В XIX в. эти вопросы приобрели особое значение, и в первую очередь, в связи с развитием педагогического образования, в XX в. в педагогике стали разрабатываться проблемы педагогической культуры учителя, а уже в конце века возникла потребность в изучении педагогической культуры субъектов образовательного процесса. Это изучение показало, что:

- Педагогическая культура как культура отношений к миру, себе, другим людям формируется и проявляется в деятельности и общении.
- Деятельность и общение благодаря своим развивающим человека функциям: побуждающей, когнитивной, эмоциональной – определяют связи личности с миром культуры, обеспечивают удовлетворение ее потребностей, служат ее духовному и эмоциональному развитию, воздействуют на сознание, т.е. обеспечивают становление личности.
- Развитие и совершенствование деятельности и общения способствуют созиданию и личности, и культуры; в свою очередь,

личность, овладевшая педагогической культурой, более успешно организует деятельность и общение, свои социальные связи, выполняет социальные функции в настоящем и будущем, потому что имеет к ним положительное отношение.

- В силу огромных возможностей педагогической культуры в плане формирования личности, развития самой культуры, организации отношений в обществе целесообразно не связывать владение ею только с профессиональной деятельностью – педагогической, а приобщать к ней всех учащихся еще на этапе средней школы [3]. Но это исследование уже XXI в. – века модернизации отечественного образования.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. – М., 1985.
2. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И. А. Соколов. – М., 1985.
3. Васильева З.И., Седова Н.В. Научная школа З.И.Васильевой. Общение субъектов образования как способ формирования гуманистических ориентаций в социальной среде (90-е гг. XX в.) / Вестн. СЗО РАО. – №1 (13). – 2013. – СПб.: Изд-во РХГА, 2013. – с.24-31.
4. Толстой Л.Н. Собр. соч. в 22 тт. – М., 1984, Т.17.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения // сост. С. Ф. Егоров. В 6 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1988.

Инновационный менеджмент в образовательном учреждении

В статье рассматривается инновационная деятельность в образовательных учреждениях, как характеристика профессиональной деятельности педагога. Приводятся примеры о разработанных инновационных продуктах, для чего может быть создан банк инноваций и ежегодно составляться сводная таблица по всему педагогическому коллективу с результатами заполнения карт достижений педагогов за учебный год. Таблица является средством учета инновационной деятельности, источником моделирования инновационных технологий управления образовательным учреждением.

The article discusses an innovative detail in the educational institutions, as a characteristic of professional activity of a teacher. Examples of developed innovative products, which may be created by the Bank of innovation and be prepared annually a summary table of all pedagogical staff with the results of filling cards achievements of teachers per academic year. The table is a means of accounting innovation, source modeling of innovative technologies of management of educational institution.

Ключевые слова: инновационная деятельность, новшества, готовность педагога к инновационной деятельности, мотивация к инновационной деятельности педагога, управление инновационной деятельностью, качество инновационной деятельности в образовательном учреждении.

Key words: innovation activity, innovation, commitment the teacher to innovation, motivation to innovation the teacher, innovation management, innovation quality in an educational institution.

Инновационная деятельность в образовательных учреждениях становится нормой, ключевой характеристикой профессиональной деятельности педагога и включает два основных направления: освоение нового, вводимого «сверху», и его творческое включение в профессиональную деятельность, и самостоятельное генерирование нового, его апробацию и внедрение. Инновационный менеджмент в образовательном учреждении предполагает реализацию управленческих технологий, направленных на обеспечение условий для поддержания готовности пе-

дагогов к инновационной деятельности и развития образовательного учреждения.

В условиях ускорения темпов социально-экономического развития инновационный потенциал учреждения интегрируется, сращивается с режимом функционирования, что делает готовность к инновационному менеджменту одной из ключевых характеристик профессиональной зрелости руководителя образовательного учреждения.

Управление инновационной деятельностью в образовательном учреждении включает:

- выработку стратегии развития на основе интеграции задач адаптации к изменениям, происходящим в федеральных и региональных системах образования, и прогнозирования, предвидения предстоящих изменений;

- составление программы развития и образовательной программы с учетом возможности ежегодной коррекции и добавления новых подпрограмм;

- разработку и реализацию программы корпоративной поддержки педагогов, включая помощь в инновационной деятельности;

- владение механизмами мотивации педагогов к инновационной деятельности и генерирование новых управленческих технологий;

- моделирование системы критериев и показателей качества образования с учетом всех направлений инновационной деятельности;

- ежегодный анализ качества: целей образования, содержания и процесса образования, результата образования, образовательной среды, мониторинга, процесса управления, воспитания и сопровождения.

Образовательное учреждение, успешно осуществляющее инновационную деятельность, может получить статус опытно-экспериментальной площадки, школы-лаборатории или ресурсного центра. Первые два требуют достаточного количества педагогов-исследователей, а ресурсный центр предполагает готовность педагогов-исследователей к трансляции своего инновационного опыта и обучению других педагогов.

Готовность педагога к инновационной деятельности предполагает наличие:

- методологической компетентности;

- владения методами получения новой информации и проведения педагогического эксперимента;

- мотивации и инновационной деятельности;

- умения поставить инновационную цель и разработать программу эксперимента;

- диагностической компетентности, связанной с определением критериев и показателей эффективности инновационной деятельности;

- коммуникативной компетентности, необходимой для взаимодействия с участниками опытно-экспериментальной работы, убеждения в значимости нового, презентации внедрения получения результатов;
- аналитических способностей, связанных с рефлексией и коррекцией процесса инновационной деятельности;
- трансляционно-моделирующий компетентности, направленной на формирование исследовательских навыков у обучаемых и совместное моделирование инновационных проектов.

Проблема управления качеством профессиональной деятельности педагога в условиях внедрения ФГОС может быть рассмотрена на всех уровнях образования: федеральном, региональном, городском, муниципальном, институциональном. Каждый из этих уровней требует построения соответствующей управленческой модели внедрения нового и предполагает разноуровневое сетевое взаимодействие. Внедрение ФГОС можно отнести к новшеству «сверху», однако оно требует и творческой самореализации со стороны руководителей и педагогов ОУ, так как новые стандарты содержат обязательные рекомендации и вариативную часть. Эффективность внедрения новых ФГОС в практику образования зависит от готовности руководителя к инновационному управлению, к проектированию новых педагогических систем. Для руководителя ОУ успешность внедрения ФГОС зависит:

- от знания общих закономерностей развития социальных, в том числе и педагогических систем;
- компетентности в области образовательного менеджмента, в том числе инновационного стратегического и тактического управления;
- критического осмысления содержания ФГОС и выделения позиций, требующих принципиально новых технологий и корректировки существующих;
- составления плана работы по внедрению ФГОС в ОУ, включая проведение педсоветов, создания творческих групп, организации повышения квалификации педагогов, разработки новой образовательной программы ОУ, создания новой системы мониторинга качества образования и качества профессиональной деятельности педагогов, планирования родительских собраний по вопросам изменяющихся требований к деятельности воспитанников, организации новой системы сетевого взаимодействия, позволяющей реализовать весь комплекс поставленных ФГОС задач;
- приведения локальных актов ОУ в соответствии с ФГОС;
- готовности к мотивации сотрудников (педагогов) на деятельность по внедрению ФГОС;
- готовности к проведению развивающих бесед с каждым педагогом с целью определения роли каждого в процессе внедрения ФГОС и корректировки индивидуальных методических тем, таким образом, чтобы

они соответствовали поставленной новой задаче и охватывали весь спектр проблем;

- готовности к анализу программ работы структурных подразделений ОУ, методической службы ОУ, специалистов и каждого педагога с учетом задач по внедрению ФГОС;

- корректировки методик оценки качества профессиональной деятельности педагогов с учетом внедрения ФГОС: карт достижений за учебный год, структуры портфолио и т.д.;

- анализа причин, тормозящих внедрение ФГОС в деятельность образовательной организации, изучение готовности педагогов к внедрению ФГОС;

- создания материально-технического и методического обеспечения, необходимого для внедрения ФГОС в деятельность образовательной организации;

- проведения ярмарки педагогических достижений по проблеме внедрения ФГОС;

- организации взаимопосещений непосредственно образовательной и совместной деятельности с целью обмена педагогическим опытом по внедрению ФГОС.

Программа по работе с педагогическими кадрами в образовательной организации, направленная на обеспечение готовности педагогов к творческой реализации задач ФГОС, может включать следующие позиции:

- система педсоветов, направленных на мотивацию педагогов, планирование методической работы и повышения квалификации, анализ промежуточных результатов и коррекцию педагогического процесса;

- планирование корпоративной учебы педагогов и индивидуальных маршрутов повышения квалификации с посещением курсов на базе институтов, ИМЦ или др.;

- корректировка общей для образовательной организации методической темы с учетом задач ФГОС;

- планирование деятельности творческих групп по внедрению ФГОС: 1) по разработке или коррекции образовательной программы образовательной организации; 2) по моделированию и реализации технологий обучения, воспитания и сопровождения для новых направлений педагогической деятельности согласно ФГОС; 3) коррекции системы мониторинга качества образования в деятельность образовательной организации;

- определение графика взаимопосещения мероприятий и выступлений педагогов по обмену опытом реализации ФГОС, графика оценки знаний педагогами ФГОС;

- корректировка требований к участию в конкурсах профессионального мастерства и обеспечение акмеологической поддержки участников;

- планирование помощи педагогам в подготовке к аттестации с учетом требований ФГОС;
- создание банка данных, отражающих содержание ФГОС и опыта их внедрения;
- организация сотрудничества педагогов разноуровневых ступеней образования с целью обеспечения преемственности в реализации целей ФГОС;
- взаимодействие с органами государственно-общественного управления с целью распределения функций и задач по обеспечению эффективности реализации ФГОС;
- выделение и подготовка педагогов-консультантов по проблемам внедрения ФГОС.

Обязательными при внедрении ФГОС будут творческие группы педагогов по разработке новой образовательной программы образовательной организации и новой системы мониторинга качества образования. В качестве вариативных творческих групп педагогов можно предложить следующие:

- технологии целостного развития воспитанников;
- обеспечение преемственности в реализации ФГОС;
- индивидуализация образования;
- интеграция и дифференциация образования;
- разновозрастное и сетевое педагогическое взаимодействие;
- организация педагогического просвещения родителей;
- организация обучения детей с особыми образовательными потребностями;
- игра как освоение социальных норм взаимоотношений между людьми;
- моделирование психолого-педагогических условий реализации образовательной программы образовательной организации;
- планирование эффективных форм поддержки детской инициативы;
- создание банка методических материалов для реализации образовательной программы образовательной организации;
- организация методического сопровождения реализации образовательной программы образовательной организации;
- планирование образовательного процесса в соответствии с ФГОС;
- создание вариативной модели образовательного процесса в образовательной организации;
- обеспечение условий, необходимых для создания социальной ситуации развития детей;
- проектирование вариативных форм взаимодействия с семьей, способствующих эффективной реализации ФГОС и др.

Для реализации задач преемственности ФГОС дошкольного и школьного образования может быть внедрена такая управленческая ин-

новация, как интегративное методическое объединение (ИМО) педагогов ДООУ и начальной школы. Внедрение данного новшества потребует:

- разработки положения об ИМО и программы работы на учебный год;

- повышения квалификации руководителя ИМО;

- определения критериев и показателей качества преемственности ФГОС дошкольного и школьного образования;

- составления методик определения преемственности в содержании, процессе и мониторинге качества образования (обучения, воспитания, сопровождения);

- проведения семинаров, мастер-классов и конкурсов по проблеме;

- разработки системы материального поощрения участников ИМО.

Н. Б. Пугачева раскрывая сущность управления муниципальной системой образования, предлагает создавать инновационные организационно-управленческие формы межкорпоративного взаимодействия учреждений образования, независимо от форм собственности и административного подчинения [2, с. 73]. Интегративное методическое объединение может стать такой формой межкорпоративного взаимодействия, деятельность которого регулируется на уровне муниципальных систем образования.

Инновационная деятельность, согласно Закону об образовании (ст. 19), должна способствовать совершенствованию научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового и материально-технического обеспечения. Руководитель образовательного учреждения может ставить практически все перечисленные задачи, за исключением правовых вопросов, по которым могут быть только предложения. По каждому предложению может быть созданы инновационные продукты: программы; проекты; методики, технологии, приемы, механизмы; методические рекомендации, сборники задач, статьи, учебники, иные средства обучения и т. д.

Руководителю образовательного учреждения необходимо иметь целостное представление о разработанных педагогами инновационных продуктах, для чего может быть создан банк инноваций и ежегодно составляться сводная таблица по всему педагогическому коллективу с результатами заполнения карт достижений педагогов за учебный год [3, с.266]. Сводная таблица достижений педагогов позволяет увидеть не только передовиков и отстающих, но и определить западающие номинации и принять соответствующие решения. Наш анализ карт достижений педагогов Санкт-Петербурга и Ленинградской области показал, что у большинства западают такие позиции, как: публикации, авторские программы, педагогические проекты, выступления по результатам опытно-экспериментальной работы. Необходимо создать условия для повышения показателей по западающей позиции, например организовать вы-

пуск сборника статей педагогов образовательного учреждения и провести консультацию по требованиям и содержанию и оформлению. Таким образом, сводная таблица достижений педагога за учебный год – это и средство учета инновационной деятельности, и источник моделирования инновационных технологий управления образовательным учреждением.

Для планирования управленческой деятельности по внедрению и генерированию нового в образовательном учреждении целесообразно провести анкетирование педагогов по изучению их готовности к методической работе, которая, по мнению многих ученых, должна носить исследовательский характер [1,3,4 и др.] и по анализу потребности педагогов в помощи при проведении педагогического исследования [3, с.291,293]. Анализ этих анкет позволяет адресно запланировать темы методической учебы и консультаций педагогов-наставников.

Не только руководитель образовательного учреждения, но и завучи, методисты, руководители методических объединений и творческих групп должны выполнять функции менеджера инновационного образовательного проекта, руководить процессами разработки, реализации и анализа результатов внедрения, способствовать широкому внедрению успешно прошедших апробацию инновационных продуктов. Раздел «Инновационный менеджмент образовательного учреждения» должен быть включен в программы повышения квалификации всех вышеперечисленных категорий педагогов.

Успешный инновационный менеджмент возможен только в акмеологической образовательной среде, характеризующейся престижностью достижений, доминированием стремления педагогов и профессиональной зрелости, мотивацией к самосовершенствованию и развитию у большинства членов педагогического коллектива. Ключевая роль в формировании психологического микроклимата и доминирующей системы ценностей принадлежит руководителю, он своим примером и отношением к профессиональной деятельности определяет степень престижности инноваций в работе педагогов. Акмеологическая среда – это инновационная среда, в ней создаются условия для творческой профессиональной самореализации каждого педагога.

Список литературы

1. Куценко-Барскова Л.Б. Практикум по экспертизе инновационной деятельности в образовательных учреждениях: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ЛОИРО, 2006. – 116 с.
2. Пугачева Н.Б. Управление муниципальной системой образования: теоретические основы / Изв. Росс. акад. образования НЖ. – №1 (13). – 2010. – С. 71–83.
3. Стажировка молодых педагогов как условие становления профессиональной зрелости: моногр. / Н.М. Полетаева, Е.А. Родина, И.А. Сиялова и др. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – 316 с.
4. Эффективная организация работы образовательного ресурсного центра / под науч. ред. Н.М. Полетаевой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 159 с.

Музыкальная культура слушателя (из опыта работы преподавателя музыкальных дисциплин)

В статье рассматривается структура музыкальной культуры слушателя. Утверждается, что музыкальная культура слушателя – единство его музыкального сознания и музыкальной деятельности. Подчеркивается, что показателем музыкальной культуры слушателя является его способность при прослушивании музыкальных произведений «погружаться» в музыку с учетом имеющихся у нее трех уровней звучания: предпредмузыки, предмузыки и собственно музыки.

The article discusses the structure of the musical culture of the listener. It is argued that the musical culture of the listener – the unity of his musical consciousness and musical activities. It is emphasized that the figure of musical culture of the listener is its ability when listening to music to immerse yourself in music with regard to its existing three levels of sound: predpriyatija, predmosti and the actual music.

Ключевые слова: музыка, музыкальная культура, слушатель, музыкальное сознание, музыкальная деятельность, звучание музыки, предпредмузыка, предмузыка, собственно музыка.

Key words: music, musical culture, the listener, the musical mind, musical activities, music, predpriyatija, preduzeca, music itself.

По мнению ученых (педагогов, психологов, музыковедов), музыкальная культура человека (слушателя) представляет собой единство двух неразрывно связанных его начал: музыкального сознания и музыкальной деятельности. Как подчеркивает Р. А. Тельчарова-Куренкова, сущность музыкальной культуры человека «может быть определена как совокупность качеств (его, человека, – А.К.) музыкальной деятельности и сознания» [8, с. 17]. Возникает вопрос: что представляют собой музыкальное сознание и музыкальная деятельность человека?

Показателем существования музыкального сознания у человека прежде всего является наличие у него музыкальной потребности, т. е. желания «общаться» с музыкой. Пребывая в том или ином настроении, человек всегда тянется к музыке, жаждет встречи с замечательным искусством. Чем в духовном отношении тоньше, деликатнее человек, тем его стремление к музыке оказывается сильнее, носит более заметный характер. Не случайна особая «тяга» к музыке у выдающихся деятелей искусства.

немузыкантов: писателей, художников и др., – людей, наделенных исключительно тонкой духовной организацией, для которых музыка всегда была одним из наиболее мощных средств, стимулирующих их собственную творческую деятельность. Например, Гёте писал: «Мне всегда лучше работается после того, как я послушаю музыку» [5, с. 84]. А вот высказывание по этому поводу Э. Делакруа: «Музыка внушает мне глубокие мысли. Слушая ее, я испытываю огромное желание творить» [3, с. 11].

О наличии музыкального сознания у человека свидетельствует также обладание им музыкальной ценностной ориентацией (музыкальным вкусом) – способностью высказывать свои, в достаточной мере обоснованные, взгляды и суждения о музыке. Музыкальная ценностная ориентация – очень важный элемент музыкального сознания человека. Без этого элемента человек, конечно, не в состоянии осознать, что в тех или иных музыкальных произведениях оказывается на самом деле хорошим, а что плохим.

Наконец, о наличии музыкального сознания у человека говорит обладание им музыкальным идеалом, т.е. представлением о наиболее, по его мнению, хорошем, содержательном в музыке. Надо отметить, что музыкальный идеал – самый важный элемент музыкального сознания, поскольку именно этот элемент определяет наличие у человека и музыкальной потребности, и музыкальной ценностной ориентации, т.е. того, без чего не может состояться его музыкальное сознание. Доказать это несложно. Представим себе человека, «без разбора», «подряд» слушающего и непритязательные песенки-однодневки, и сонаты Бетховена, и компьютерную музыку и т.д., при этом не задумывающегося о том, что он слушает, воспринимая все как просто звуковой фон – а это, собственно, и означает отсутствие у человека музыкального идеала, представления о том, что, на его взгляд, является наиболее хорошим в музыке. Может ли у такого человека возникнуть музыкальная потребность, т.е. потребность в подлинной, художественно ценной музыке? А музыкальная ценностная ориентация – способность отличать истинное от ложного в музыкальном искусстве? Очевидно, нет.

О занятиях человека музыкальной деятельностью говорят сочинение, исполнение, а также слушание им музыкальных произведений. Заметим, что и для того, чтобы создавать, и для того, чтобы исполнять музыкальные произведения человек обязательно должен их слушать: при сочинении как бы звучащими «внутри себя», при исполнении – «наяву». Таким образом, слушание музыки является важнейшим видом музыкальной деятельности. Неслучайно ученые, говоря о музыке, особенно подчеркивают значение ее восприятия человеком. Учитывая это, остановимся подробнее на процессе восприятия человеком музыки.

В восприятии музыки обычно выделяют три фазы: подготовку к слушанию, слушание, осмысление прослушанного (в научной литературе эти фазы соответственно называются: предкоммуникация, коммуни-

кация и посткоммуникация). Если фазы подготовки к слушанию и осмысления прослушанного не требуют особого комментария – в первой происходит настройка человека на восприятие музыки, в третьей – обдумывание услышанного, то вторая фаза – слушания – заслуживает более тщательного рассмотрения.

В момент слушания музыкальных произведений человек как бы последовательно «погружается» в музыку. Мы полагаем, необходимо говорить о трех ступенях такого «погружения» и, соответственно, о наличии слушателей трех категорий. Слушатель первой категории лишь слегка «погружается» в музыкальный материал. Его восприятие музыкального звучания чрезвычайно упрощено и выражается преимущественно только в соответствующих характеру этого звучания телодвижениях, жестуляции, мимике и т.п. Примером такого восприятия может служить восприятие сомнительных в художественном отношении музыкальных произведений ограниченным, неразвитым слушателем.

Слушатель второй категории демонстрирует усложнение восприятия музыки. Теперь, если музыка доставляет ему удовольствие, слушатель наслаждается ее мелодическим, гармоническим богатством, если же она танцевального характера – в желании двигаться, танцевать. Такое восприятие музыкального звучания характерно для непросвещенных любителей, а также, отчасти, для самодельных музыкантов.

Слушатель третьей категории показывает еще более глубокое проникновение в музыку. Это проникновение выражается в том, что теперь, после прослушивания музыкального произведения, слушатель стремится говорить о нем, анализировать его, а также свои ощущения, испытываемые в момент его слушания. Такое восприятие музыки свойственно образованным, знающим любителям музыкального искусства, а также музыкантам-профессионалам¹.

¹ Интересно как восприятие человеком музыки трактует известный российский исследователь – музыковед Генрих Орлов. В своей знаменитой работе «Древо музыки» он высказывает предположение о существовании четырех ступеней «погружения» слушателя в музыку и, на этой основе, выделяет слушателей четырех типов. Слушатель первого типа оценивает музыку «исключительно как “приятную” или “неприятную”, говорит о своих ощущениях, отзываясь на музыку как на особый искусственный акустический феномен. Такой способ восприятия может влиять на эмоциональное состояние, воскрешать воспоминания, порождать ассоциации с прошлым жизненным опытом. Как показывают исследования музыкальных способностей, среди людей, искренно считающих себя любителями музыки, неожиданно много таких, которые останавливаются на этой стадии и испытывают полное удовлетворение от того, что Гейне едко назвал “самым дорогостоящим видом шума”». Слушатель второго типа «не удовлетворяется таким пассивным купанием в звучании. В его глазах музыка заслуживает особого внимания, обладает ценностью и смыслом, которые могут обогатить его внутренний мир. Такой слушатель деятельно старается воспринимать музыку как повествование о событиях, драму или вереницу волнующих картин. Его энтузиазм ничуть не умеряется тем обстоятельством, что он не способен различать голоса и тембры, слышать фальшивые ноты, уловить меняющиеся или умышленно искаженные гармонии или даже не узнать музыкальную фразу при ее повторном появлении». Слушатель третьего типа «в захватывающем, хотя еще бесформенном потоке звучаний... начинает различать и отмечать отдельные тона и тоновые конфигурации, следить за их движением и изменениями, пытаясь установить их соотношения друг с другом и с ранее слышанным. Основу подобных суждений по-прежнему составляют ассоциации, но теперь они определяются и направляются дифференцированными свойствами самой музыки и освобождаются от произвольной

Почему мы говорим о трех ступенях «погружения» в музыку и, соответственно, слушателях трех категорий?

В своем понимании мы исходим из предлагаемой нами модели музыки. В чем она заключается?

Начнем с того, что при всем многообразии высказанных мнений и суждений, до сих пор остается вопрос о том, «что есть музыка»?²

Действительно, вопрос о том, что такое музыка, на первый взгляд, кажется настолько простым, что не требует специального рассмотрения. Большинство людей, если попросить их ответить на него, наверное, ответят следующим образом: «Музыка – то, что является результатом творчества композиторов и исполнителей, то, что мы слышим на концертах, по радио и телевидению, когда прослушиваем магнитофонные записи, компакт-диски и т.п.». Все это так и, однако, не совсем так.

В самом деле, музыка – то, что мы слышим на концертах, по радио, телевидению или прослушивая записи. Но можно ли, сказав так, исчерпывающе ответить на поставленный вопрос? Вероятно, нет. Не считая того, что часто на концертных эстрадах, в трансляциях по радио и телевидению звучит то, что в полном смысле этого слова не является музыкой (мы имеем в виду качество музыкальной продукции), музыкальное искусство настолько сложное явление в мире, что на вопрос о том, что оно собой представляет, требует более серьезного и углубленного ответа. Задумавшись над сложностью музыкального искусства в мире.

Показателем сложности музыки, которую называют «искусством звуков», так как ее «строительным материалом» оказываются звуки, прежде всего является наличие в ней законов, предопределяющих структуру, т.е. организацию элементов музыкальных произведений: музыкальных интервалов, мотивов, фраз.

субъективности. Рисунок движения тонов может ассоциироваться с характерным жестом или интонацией речи, с риторическим акцентом или определенными типами движения – падениями и взлетами, бегом, вращением, скачками и т.д. Такие ассоциации нередко имеют принудительный характер: во множестве случаев композиторы воспроизводили образы природы и быта, широко черпая идиомы из сферы бытовой музыки и используя всевозможные виды звукоподражания». Идеальный слушатель – слушатель четвертого типа. Он наиболее компетентен в музыке, «способен фиксировать внимание в пределе на всех звуковых элементах, отношениях и качествах. Он воспринимает и оценивает их в понятиях высот, интервалов, регистров, длительностей, темпов, тембров, фактур и т.д. Набор определений, используемых им, может сказать нам нечто о модальностях его музыкального опыта. Эти определения состоят из количественных и качественных прилагательных, по большей части представляющих пары противоположностей; каждая такая пара образует полюса, светлые или темные: длительности как длинные или короткие; интервалы как широкие или узкие; движение как плавное или порывистое; звукоизвлечение как жесткое или мягкое; тембр как теплый или холодный ясный или туманный, грубый или нежный; фактура как плотная или прозрачная, насыщенная или разреженная; звучание музыки называют воздушным, благоуханным, вязким или терпким, его уподобляют бархату, шелку и т. д.» [4, 20, 21-22].

² Как утверждает еще один наш именитый музыковед – Ю.Н. Холопов, «вопрос “что есть музыка?”, казалось бы, уже давно и согласно решенный, оказался в XX веке по-новому животрепещущим и остро дискуссионным. Когда музыкант безупречно высокого ранга говорит: “Если это музыка, то я – не музыкант”, то вырисовывается какой-то непримиримый антагонизм между различными представлениями о том, в чем сущность музыки. И антагонизм этот – переходящий от столкновения с одними новаторами к столкновениям с другими, последующими» [11, с. 6].

Композитор, желая создать действительно музыкальные (т.е. художественно значимые) произведения, обязательно должен руководствоваться требованиями организации элементов музыкальных произведений, при этом очевидно, что автор музыкальных сочинений должен превосходно владеть самими этими элементами, знать особенности их проявления. (Разумеется, создание музыкальных произведений в соответствии с законами организации элементов музыкальных творений отнюдь не исключает возможности обладания этих произведений самобытностью, неповторимостью.)

Очевидно, уже сказанного было бы достаточно для того, чтобы показать непростую природу музыки. Вместе с тем необходимо отметить следующее: структура – организация элементов – музыкальных произведений осуществляется по общим законам структурирования звуковых явлений в природе вообще. Например, – звуковых излучений биологических организмов: насекомых, млекопитающих, птиц. Хотя, естественно, звучание биологических существ нельзя назвать музыкой, то, что организация биологических звуковых явлений соответствует «законам структуры» музыкальных сочинений, позволяет рассматривать его если и не как музыку, то как предмузыку и на этом основании входящим в состав музыкального искусства³. В свою очередь то, что музыка включает в себя предмузыку, предопределяющую более широкий спектр связей музыки с действительностью, вне всякого сомнения, дополнительно усложняет музыкальное искусство.

Указанным общим законам организации звуковых явлений подчинено и звучание физических объектов – не только то, которое не улавливается нами без специального акустического прибора, но и то, которое доступно человеческому слуху: скрип, скрежет, свист. Это звучание, следуя логике вышеприведенных рассуждений, можно считать уже предпредмузыкой и так же, как и биологическое звучание – предмузыку, входящим в музыкальное искусство⁴. Вхождение в музыку, наряду с предмузыкой, предпредмузыки, еще более расширяющей спектр контактов музыки с миром, бесспорно, с новой силой усложняет последнюю.

Наличие трех уровней (слоев) звучания музыки (предпредмузыки, предмузыки и собственно музыки) подтверждают рассуждения известного венгерского ученого Петера Сёке, изложенные им в его книге «Происхождение музыки и три ее мира: физический, биологический и человеческий» (Будапешт, 1982).

³ Музыка и предмузыка исключительно близки. Свидетельством их близости, с одной стороны, может служить то, что в древности люди слушали пение цикад и других биологических организмов, т.е. предмузыку, как мы сейчас слушаем музыкальные произведения [9, с. 17], с другой стороны, – то, что отдельные животные, например некоторые виды обезьян, способны издавать звуковые последовательности – предмузыку, идентичные звукорядам, используемым в человеческой музыке: так называемые «хроматические гаммы» [1, с. 130]. Показательно, что иногда в истории развития культуры предмузыку практически отождествляли с музыкой.

⁴ По всей видимости, в этом смысле надо понимать слова Ромена Роллана о том, что звучит «даже камень» [10, с. 11].

В этой работе автор, занимающийся необычной наукой – орнито­музыковедением, т.е. наукой, изучающей «музыку» птиц, приходит к следующим выводам.

П. Сёке утверждает, что если прослушать в замедленном темпе – в 2, 4, 8, 16, 32 и более раз – пение птиц, голоса зверей, а также звуки, издаваемые предметами – скрипы, шумы и т.д. (ученый называет свой метод «микроскопией звука»), то мы услышим неожиданные звуки, правда, не всегда, в связи с этим Сёке говорит о «музыкальности» явлений природы, звучания, по структуре своей соответствующие человеческой музыке. Но послушаем самого Сёке: «Если записать голоса разных птиц в природных условиях (или в специальных) с учетом всех необходимых акустических требований, а затем объединить два магнитофона и замедлять записи в 2, 4, 8 и так далее до 64 раз, можно услышать неожиданные звуки. Одни из них подобны реву, другие визгу, вою, но немало записей в таком замедленном исполнении напоминают звуки знакомых нам с детства любимых народных инструментов и народные мелодии. Музыкант легко обнаружит в этих звуках музыкальные интервалы и музыкальную структуру» [2, с. 204]. И далее: «Хотя “птичья музыка”, конечно, не искусство, а средство акустической коммуникации, это явление крайне интересно с точки зрения биологической и музыковедческой» [2, с. 205]. Наиболее «музыкальными» Сёке считает птиц из отряда воробьиных. Самая же «музыкальная» птица в мире, полагает ученый, – живущий в Северной Америке пестрый дрозд.

А вот рассказ П. Сёке об открытии им «музыки» в собачьем лае и скрипе телеги, которые он предварительно записал на магнитофонную пленку. «Когда на следующий день я стал прослушивать в лаборатории собачий лай – сначала так, как я его слышал, без замедления, потом с замедлением в 32 раза, на несколько октав ниже, я с удивлением обнаружил, что никакой какофонии на пленке не было, собачий лай исчез, а тот скрип, который нестерпимо резал ухо, в этом замедленном воспроизведении превратился в долгие, чистые, мелодичные звуки, гармонические трезвучия, с четкими музыкальными интервалами. Звук, растянутый во времени, позволил увидеть его музыкальную структуру» [2, с. 206]⁵.

Таким образом, музыка – сложное звуковое образование, состоящее из трех уровней звучания: предпредмузыки, предмузыки и собственно музыки, и именно способность последовательного – трехступенного (вследствие количества названных уровней звучания) – «погружения» в музыку при восприятии музыкальных произведений – показатель наличия музыкальной культуры слушателя.

⁵ К сожалению, книга П. Сёке не переведена на русский язык. Однако имеются опубликованные на русском языке, цитированные нами выше, авторские комментарии к ней, знакомство с которыми может помочь составить представление об указанной книге. Полезным окажется также обращение к двум, напечатанным по-русски, статьям П. Сёке: [6; 7].

Список литературы

1. Булич С. Музыка // Брокгауз Ф.А. и Ефрон И.А. Энциклопедический словарь: Репринт. Т. 39. – М.: ТЕРРА-TERRA, 1992. – С. 127–145.
2. Васильева Л. Петер Сёке: «Существовала ли музыка до возникновения жизни на земле?» // Иностранная литература. – 1983. – № 9. – С. 204–207.
3. Делакруа Э. Дневник: пер. с фр. В 2 т. Т. 1. – М.: Изд-во Академии художеств СССР, 1961. – 453 с.
4. Орлов Г.А. Древо музыки. 2-е изд., испр. – СПб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2005. – 439 с.
5. Роллан Р. Гёте и Бетховен // Роллан Р. Собр. соч.: пер. с фр. В 20 т. Т. 15. – Л.: Время, 1933. – С. 5–158.
6. Сёке П. Звукомикроскопия и биологическая «музыкальность» голоса птиц // Вестник МГУ. Сер. VI: «Биология, почвоведение». – 1973. – № 1. – С. 28–36.
7. Сёке П. Музыкальность птиц // Природа. – 1972. – № 5. – С. 101–103.
8. Тельчарова-Куренкова Р.А. Музыка и культура. – М.: Знание, 1986. – 62 с.
9. Уколов В.С., Рыбакина Е.Л. Музыка в потоке времени. – М.: Мол. гвардия, 1988. – 317 с.
10. Урицкая Б.С. Ромен Роллан – музыкант. 2-е изд., доп. – Л.: Сов. композитор, 1974. – 269 с.
11. Холопов Ю.Н. О сущности музыки // Sator tenet opera rotas: Юрий Николаевич Холопов и его научная школа (К 70-летию со дня рождения): сб. ст. – М.: МГК, 2003. – С. 6–17.

Роль педагога в формировании стремления подростков к волонтерской деятельности

Статья отражает результаты исследования педагогических условий развития волонтерства подростков в образовательных программах основного и дополнительного образования и касается развития личностных и профессиональных компетенций педагогов как основного условия формирования стремления подростков к данному виду деятельности.

The article reflects the results of a study of pedagogical conditions of development of teenagers volunteering in the educational programs of basic and additional education and relates to the development of personal and professional competencies of teachers as the main condition for the formation of the desire of teenagers to this type of activity.

Ключевые слова: волонтерство подростков, программа подготовки педагогов к организации волонтерства среди подростков, волонтер/доброволец, волонтерская /добровольческая деятельность, гражданское общество, милосердие, благотворительность, толерантность, эмпатия, социо-культурный проект.

Key words: volunteering teenagers, the program of preparation of teachers to the organization of volunteering among teenagers, volunteer/volunteer, volunteer /volunteerism, civil society, charity, charity, tolerance, empathy, socio-cultural project.

Волонтерство как педагогический феномен. В истории отечественной педагогической мысли существуют разработанные методики развития заботы человека об окружающей жизни. Но в настоящее время в педагогических кругах отсутствует ясное понимание сути и сущности процесса формирования подросткового волонтерства как выражения активной гражданской позиции, а содержание, методы и достигаемые результаты в этом процессе не определены.

С идеей волонтерства напрямую связано «воспитание по Иванову» [8]. Во взаимоотношениях «Общей Творческой Заботы» лейтмотивом, основной мыслью, красной нитью проходит идея бескорыстной самоотдачи, помощи, служения другим людям. Между тем эта же идея «одна из самых противоречивых, сложных и спорных для современной практики, но есть основания думать, что это одна из самых перспективных идей для педагогики «будущего в настоящем» [4, 7].

Педагогика общей заботы – целостная педагогическая система, характеризующаяся своеобразием основополагающих теоретических идей и практических средств их реализации. И. П. Иванов последовательно утверждал идею о ведущей роли воспитания и в педагогической теории, и в практике. Деятельность пионерской организации, подчиненная всецело воспитательным задачам, явилась основой для развития созидательно-творческой, социально-нравственной и жизненно-практической направленности [9].

Для советской педагогики феномен коммунарского воспитания является скорее исключением, чем правилом. «Данный опыт был настолько опережающим время, что С. Л. Соловейчик, журналист, объединивший на страницах газеты "Комсомольская правда" Клубы юных коммунаров, вынужден был после запрета клубов соответствующими инстанциями говорить о том, что по настоящему осознают ценность коммунарской методики и будут готовы её использовать во всей полноте где-нибудь в XXIII веке» [9].

Идеи и опыт И. П. Иванова могут творчески развиваться при их переносе на всю систему деятельности школы в целом. Это подтверждается современной работой в педагогике В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, действием «школьных воспитательных систем», разработкой идеи «воспитательного пространства». Установка на ведущую роль труда в воспитании поддерживается опытом сельских школ, в ходе «выживания» использующих принцип хозяйствования, экономической активности труда» [9].

Грамотное педагогическое воздействие может повлиять на мировоззрение подростков, что в конечном итоге является залогом позитивных изменений в сознании общества. «Думаю, сегодня важно сосредоточить усилия педагогов на воспитании в детях таких качеств, которые помогут им /.../ сохранить лучшие человеческие качества» [6, 240]. Во многом эти мысли есть продолжение идей И. П. Иванова.

Педагогический труд, по мнению ученого, – это, прежде всего, организация жизнедеятельности коллектива, развитие социальной активности, умения и стремления улучшать жизнь общества и делать это вместе, коллективно. И здесь принципиально важно, что ежедневная жизнь детского коллектива не подготовка к завтрашнему дню и к будущему труду, а участие в реальном строительстве жизни здесь и сейчас, в процессе которого происходит развитие личности воспитанников, и где педагог – участник деятельности не для детей, а вместе с ними.

Сегодня, когда на первый план выдвигается проблема нравственного воспитания, в частности, воспитания активной гражданской позиции подростков и молодежи, педагогические принципы И. П. Иванова становятся как никогда актуальными. Обращенность методических приемов к реальной жизни, развитие умения видеть, кому и когда нужна в этой реальной жизни помощь, обеспечивает формирование осознанной граж-

данской позиции, гражданское становление личности ребенка. Именно в общей заботе о благе и улучшении окружающей действительности каждый может найти свое неповторимое место, ощутить свою нужность и воплотить в деятельность собственное творчество.

Педагог, несомненно, – важнейшая фигура в системе воспитания. Но он не просто капитан у руля или полководец на белом коне. Он в гуще событий, он член коллектива, где старшие и младшие объединены общей заботой «об окружающей жизни, о своем объединении, о каждом воспитаннике, иначе говоря, это социальная группа, в которой развиваются воспитательные отношения общей творческой гражданской заботы воспитателей и воспитанников» [3, с. 28].

Добровольчество, волонтерство – это социальное служение, как и «общая забота». Наследие И. П. Иванова может оказать неоценимую помощь в решении многих проблем нравственного становления молодежи: помочь в преодолении отсутствия потребности и/или опыта приносить людям добро, помогать, не ожидая материального вознаграждения, помогая индивидуально отдельным лицам или организациям.

По нашему мнению, существует ряд реальных трудностей в вопросе развития подросткового волонтерства, и связаны они, прежде всего, с педагогами. Первая из них связана с тем, что педагоги, имевшие опыт добровольчества, например тимуровского движения в 80-е гг., не смогут избежать искушения использовать старые методы, в свое время превратившие тимуровское движение в «обязаловку» («два очка за старичка»), что вызовет у современных подростков только ощущение потерянного времени и скуки. Вторая – возрастной разрыв может стать препятствием для передачи этого опыта подросткам, как и отсутствие всякого опыта добровольчества у более молодых педагогов.

Подростковое волонтерство как отражение активной гражданской позиции у современных школьников и молодежи слабо развито, так как недостаточно разработаны содержание, методы и приемы его формирования и развития, отсутствуют специально подготовленные педагогические кадры.

Мотивационные и психологические основы волонтерской деятельности. Особого внимания требует вопрос мотивации волонтерской деятельности. Что заставляет человека становиться волонтером: бескорыстно отдавать другим (подчас совершенно незнакомым благополучателям) своё время, силы, умения? Получает ли что-то волонтер взамен и какого характера эта ответная польза?

В исследовании института «Eurovol-Studie» [11] у волонтеров на первом месте среди мотиваций (у 39 % опрошенных) оказались «личные причины – собственные потребности», 34 % опрошенных ответили: «У меня было свободное время» и 32 % – «Потребность в чувстве общности с людьми». Мотив «Я хотел познакомиться с новыми людьми» встречается у 15% опрошенных. В волонтерской деятельности заняты

19% взрослого населения Франции, Германии, 26% японцев, около 33% взрослого населения Ирландии. Общее количество времени, отданное на волонтерскую работу, равняется 96 454 рабочим часам в год [1, с. 15].

Результаты исследования М. Олчмана и П. Джордана, приведённые в пособии «Добровольцы – ценный источник» [7], доказывают, что волонтерская деятельность может помочь в приобретении опыта, специальных навыков и знаний, установлении личных контактов.

Сочетая в себе воспитательный потенциал с учебным, подростковое волонтерство может быть применено в любых видах деятельности. Это может проявиться в основном и дополнительном образовании, в проектной деятельности школьников – как возможность влиять на гражданскую позицию (воспитывать) современного юного россиянина и возможность вооружить его новыми знаниями, умениями (обучать).

Волонтерство основывается на добровольном труде, не требующем оплаты. Следовательно, его мотивы не в материальном поощрении, а в удовлетворении социальных и духовных потребностей, хотя эта деятельность может быть связана с рядом эгоистических мотивов, но в более мягкой форме. Для объяснения мотивации труда волонтеров западные исследователи используют теорию «альтруизма-эгоизма». На ее основе американские ученые А. Омото и М. Снайдер сформировали две группы мотивов: 1 – мотивы, основанные на чувстве морального или религиозного долга, на желании помогать ближним; 2 – основанные на эгоцентризме (занятие добровольческой деятельностью с целью извлечения выгоды или какой-либо пользы для себя). В подростково-молодежной среде наиболее развит мотив получения новых знаний, умений, приобретения опыта [2].

Наиболее точное выявление мотивов подростково-молодежного волонтерства – как первый и самый важный шаг в привлечении школьников и студентов к добровольческому труду. Фактором, определяющим направленность подростково-молодежного волонтерского движения, объединения, является, прежде всего, личность взрослого лидера, от взглядов, гражданской позиции, увлечений, профессионализма которого зависит степень мотивированности к социально значимой деятельности. Следовательно, необходима особая подготовка педагогов к подобной работе, система обучения педагогических кадров.

В результате проведенного нами диагностического исследования было установлено, что на данном этапе развития педагогического сообщества педагоги обладают низким уровнем культуры добровольчества. Данный факт является одной из важнейших причин, тормозящих становление подросткового волонтерства.

Развитие подросткового волонтерства входит в ряд значимых задач духовно-нравственного воспитания, в том числе, воспитания гражданской активности. Развитие активной гражданской позиции личности – это

непрерывный процесс сознательного, личностного и социально значимого, психологически детерминированного, граждански ориентированного укрепления и развития познавательной, мотивационно-нравственной и поведенческой сфер личности под влиянием внешних и внутренних воздействий, собственных усилий и специально сконструированных педагогических условий.

Программа подготовки педагогов. В процессе исследования нами были разработаны и прошли апробацию две методики развития подросткового волонтерства. Первая заключалась во введении в образовательный процесс массовой школы программы «Социокультурное проектирование». Вторая основывалась на включении волонтерских проектов в образовательный процесс учреждения дополнительного образования детей. Данные методики показали устойчивый положительный результат и для педагогов, и для подростков. Полученные результаты явились основанием для разработки модели программы повышения квалификации педагогов.

Отсутствие опыта волонтерства у самих педагогов в качестве основной проблемы, препятствующей развитию волонтерства подростков, поставило перед нами задачу создать систему социально ориентированной практики, в процесс которой будут вовлечены педагоги и учащиеся, в результате чего произойдет накопление опыта, осознание педагогами воспитательных возможностей волонтерства. Очевидно, что пока человек не попробовал себя в той или иной деятельности, он не может привлекать к этому других, тем более воспитывать в духе ценностей указанного вида деятельности. Подобные знания из теоретических источников не черпаются, для этого надо самому побыть добровольцем: «Поделиться с нуждающимся можно только тем, чем сам располагаешь» [10]. Это главный принцип любой помощи. Следовательно, необходимо проявление внутренней мотивации. Российский психолог Г. Б. Казначеевская в работе по проблемам управления, пишет: «Менеджеры используют внешние вознаграждения, которые даются организации (денежные выплаты, продвижение по службе), и внутренние вознаграждения, /.../ получаемые посредством самой работы (чувство успеха при достижении цели, чувство содержательности и значимости выполняемой работы и др.). /.../ Для того, чтобы определить, как и в каких пропорциях нужно применять внутренние и внешние вознаграждения в целях мотивации, управляющий должен установить, каковы потребности работников. В этом состоит цель содержательной теории мотивации» [5, с. 161].

Очевидно, что выявленные проблемы определяют направления, по которым должна строиться программа подготовки педагогов. Однако сама сущность добровольческой деятельности делает чисто теоретическую подготовку бесполезной, следовательно, развитие профессиональной компетенции педагогов относительно волонтерской

деятельности возможно только через практическую деятельность. Таким образом, системообразующим фактором в предлагаемой программе профессиональной подготовки педагогов должна выступать реальная деятельность, основанная на сотрудничестве и сотворчестве педагога и подростка: помогая подросткам осваивать курс социально-культурного проектирования, педагоги сами получают реальный опыт и реальные знания. При этом мы убеждены, что теоретическая и информационная подготовка необходима, но она должна быть получена в активном режиме, т. е. педагог в нашем понимании выступает не в роли пассивного слушателя, потребителя некоей информации, а получает её, «добывает» через активный поиск, анализ, осмысление. По нашему мнению, для достижения данного эффекта необходимо применение интерактивного метода, а именно кейс-метода. Совместный с детьми анализ практических жизненных ситуаций способствует вовлечению педагогов в процесс осмысления актуальных проблем, пробуждению инициативы, творческого потенциала, а также помогает демократизации взаимоотношений, формированию отношений сотрудничества и сотворчества. Программа адресована педагогам основного и дополнительного образования, специалистам воспитательных служб образовательных учреждений и рассчитана на 72 часа.

Цели программы детерминированы выявленными ранее проблемами и выбранным методом. Программа направлена на освоение ведущих идей гражданской взаимопомощи как основы продуктивного взаимодействия в социуме, обусловленного необходимостью возрождения гуманистической ориентации образования, и актуализирует личностные ресурсы самосовершенствования, самореализации, рефлексии.

В процессе освоения программы участники самостоятельно анализируют факторы тормоза и возможности образования для решения проблемы социальной защищённости, развития гражданского общества; изучают мировой и отечественный исторический опыт добровольчества; пополняют профессиональные знания на основе анализа оригинальных источников разной природы; формируют собственное представление о феномене добровольной безвозмездной помощи; развивают компетенции в сфере эффективного лидерства, управления в сфере добровольной безвозмездной помощи, а также необходимые профессиональные компетенции, связанные с анализом, синтезом, структурированием и оценкой информации; создают собственные проекты развития гражданской инициативы и активности подростков.

Разработанная программа прошла апробацию в группе из 24 педагогов. В ходе анализа самооценки педагогов выявлен устойчивый положительный результат освоения программы подготовки педагогов к развитию волонтерства подростков.

Ведущие идеи программы:

1. Современный этап развития общества требует от системы образования изменения содержания и методов образования, ориентированных на сочетание инициативы подростков с опытом практической социальной деятельности, включение в совместную деятельность подростков и педагогов.

2. Ареал образовательных возможностей вышел за пределы школы.

3. Окружающий социум является комплексной образовательной средой.

4. Стратегия личностного успеха основывается на ответственности, рефлексивности, эффективной коммуникации, способности к взаимодействию, анализу и творческому решению актуальных проблем.

5. Система образования, являясь важнейшим социальным институтом, способна активно влиять на решение актуальных проблем развития гражданского общества, уровень социальной защищённости через развитие культуры взаимопомощи, добровольного безвозмездного труда.

Анализ восприятия педагогами указанных идей в процессе работы по программе показал, что наибольшую трудность для педагогов вызвало признание потери школой статуса монополиста в сфере образования, и, соответственно, роли педагога как единственного источника знаний. Однако в процессе совместной с учениками работы над проектами, подготовки и участия в дискуссиях и «Дебатах» педагоги через собственную деятельность убедились в образовательном потенциале окружающего социума и возможностях электронных ресурсов. Признание это, однако, сопровождалось оговоркой «при условии грамотного использования», «при правильном использовании с помощью педагога», «при педагогическом сопровождении познавательного поиска» и т. п., что, по нашему мнению, не только неоспоримо, но и входит в целевое поле программы. Размышляя об идее возможностей системы образования влиять на решение актуальных проблем развития гражданского общества, на уровень социальной защищённости через развитие культуры взаимопомощи, добровольного безвозмездного труда, педагоги отмечали, что потеря образованием монополии на знания является здесь осложняющим фактором: требует «компенсации» агрессивного негативного влияния СМИ, которые зачастую рекламируют ценности потребления и гедонизма. Эта «компенсация» также обуславливает педагогическое сопровождение, направление образовательной деятельности подростков, что явилось для педагогов фактом для полного принятия идей необходимости организации совместной практической социально значимой деятельности педагогов и подростков. Таким образом, в процессе освоения программы ключевые идеи курса, пропущенные через сознание педагогов, получили их понимание и принятие.

Ключевые понятия курса (волонтёр/доброволец, волонтёрская /добровольческая деятельность, гражданское общество, милосердие,

благотворительность, толерантность, эмпатия, социо-культурный проект) рассматриваются в тесной взаимосвязи с учётом их толкования как в современной научной, публицистической и юридической литературе, так и в этимологическом аспекте.

Основные понятия курса в восприятии педагогами проблем не вызвали. Напротив, в процессе работы над ними, начиная с лексико-семантического анализа, выступили стимулом в активизации творческой мысли педагогов в их собственных предметных областях (особенно гуманитарного цикла), что привело, по признанию многих учителей, к появлению ряда интересных заданий для учащихся и даже уроков в целом. Таким образом, можно констатировать значительный эффект программы в межпредметной области, в когнитивной сфере, в активизации творческой активности.

В процессе освоения программы педагогами ставились и решались проблемные вопросы, связанные с отличительными чертами волонтерства как деятельности, распространённостью данного вида деятельности в мире, трудностями российского добровольчества и подросткового, в частности, касающиеся путей развития волонтерства подростков в современной российской школе.

По содержанию программа делится на 7 тематических блоков: от определения понятий до итогового проекта. Инструментами выступают лексико-семантический анализ основных понятий, работа с текстами разной природы, подбор и обработка актуальной информации, участие в тренингах, играх, в дискуссиях, в том числе в формате «Дебаты», создание портфолио, сайта, компьютерных презентаций, проведение диагностического исследования и т. п.

Деятельность по освоению программы повышения квалификации педагогов происходит в параллели с обучением подростков по программе «Социокультурное проектирование» – это те параллельные, которые «пересекаются», так как они, во-первых, взаимно дополняют друг друга; во-вторых, успешность и той, и другой возможна в совместной деятельности педагогов и подростков, в диалоге, взаимо- и самообразовании. Фактически можно говорить о том, что программа для учащихся «Социокультурное проектирование» является основной частью программы подготовки педагогов к развитию подросткового волонтерства. В программе подготовки педагогов, также, как и в обучении подростков, руководство реализацией программы лежит на тьюторе, координаторе. Это может быть как один и тот же преподаватель, так и разные. Условием является чёткая согласованность позиций и действий.

Результаты реализации программы могут быть выражены через ряд монографических характеристик педагогов, подтверждающих, что значительные результаты педагогов появляются там, где помимо разумного понимания важности решаемых программой проблем и теоретического знания в основе лежит личная потребность в развитии культуры безвоз-

мездной помощи и эмоционально-психологическое приятие методов и технологий. Как уже говорилось выше, программа формирует те потребности и умения, которые нельзя приобрести по учебникам – надо побыть субъектом деятельности, пропустить через себя проблемы, цели и задачи, сделать их «своими». Именно этот процесс не позволяет развиваться формализму, который способен уничтожить суть даже самой важной гуманистической идеи, «высушить» её, обездушить. Подтверждением этой мысли стал, в том числе, отрицательный опыт, полученный в процессе реализации программы.

Несомненно, отрицательный опыт – тоже опыт, он не менее важен, чем положительный, так как позволяет увидеть «слабые места» и стимулирует дальнейшее развитие программы. Нами выявлено, что устойчивый результат возникает исключительно при полном приятии идей программы, при совпадении потребностей педагога с задачами деятельности, программа «даёт сбои» с теми педагогами, чьё поле ценностных ориентаций лежит в плоскости вертикального карьерного роста, вне практической образовательной деятельности, т. е. уходит в сторону политической или чиновничьей карьеры. Несомненно, что частично проблема может быть решена через ряд изменений в системе менеджмента организации. Однако риск остаётся в том случае, если специалист не осознал себя педагогом. Эта ситуация не является фатальной, по нашему мнению, так как врачебный принцип «не навреди» одинаково можно отнести и к педагогике.

Для оценки результатов реализации программы подготовки педагогов к развитию подросткового волонтерства нами проводились интервью с педагогами с целью выявления их мнения о результатах программы, а также для выявления трудностей и рисков.

Данные по итогам анализа показали, что самым результативным и действенным для педагогов явилась практическая деятельность (38%); наибольшие трудности вызвало переосмысление ценностей (30%); важнейшим личным результатом педагоги считают обновление системы работы (22%) и чувство единения с детьми (20%); важнейшим результатом для подростков педагоги назвали ощущение себя частью целого (класса, школы, общества) – 32%.

На основании анализа реализации программы подготовки педагогов к развитию подросткового волонтерства нами были выявлены следующие возможности формирования культуры добровольчества педагогов и подростков: наличие устойчивой мотивации к безвозмездной деятельности; формирование опыта и позитивного отношения к деятельности; овладение проективными и исследовательскими навыками; оптимизация образовательного процесса учреждения; демократизация отношений, обеспечение благоприятного морально-психологического климата, способствующего успешности результатов образования; развитие профессиональных качеств; развитие качеств и ценностных ориентаций личности.

Созданная в логике компетентностного подхода данная программа даёт результаты на уровне когнитивных, коммуникативных, проективных, компетенций педагога. Применение в качестве основного в программе метода кейс-стади формирует способность к осмыслению и преобразованию действительности.

В ходе реализации программы было подтверждено, что значимым условием развития подросткового волонтерства является наличие опыта и потребности в данном виде деятельности у педагогов, который формируется через включение педагогов в волонтерскую деятельность. Формирование опыта добровольной помощи и заботы у педагогов как условие профессиональной готовности к волонтерской деятельности и руководства ею происходит в процессе непосредственного участия совместно с подростками в данной деятельности, результатом чего выступает ценностное осмысление, эмоциональное принятие добровольчества. Наиболее перспективной формой организации волонтерской деятельности для педагогов являются совместные с детьми волонтерские проекты и программы, совместный анализ исторического и современного опыта волонтерства.

Волонтерство как одна из основ гражданского общества, обладая огромным ресурсным потенциалом, может приносить пользу не только отдельным благополучателям, но и государству в целом. В связи с этим проблема создания педагогических условий для развития волонтерства подростков, одним из которых является подготовка педагогов, видится как никогда актуальной.

Список литературы

1. Акимова Е.В. Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежного объединения: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Рязань, 2006. – 177с.
2. Алькала де Энарес. Эгоизм или альтруизм? // Курьер ЮНЕСКО. – Июнь. – 2001. – С. 34–35.
3. Ахаян Т.К. К вопросу о концепции формирования коммунистических убеждений / Проблемы единства обучения и воспитания. XXXI Герценовские чтения: сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1978.
4. Воспитание: научные дискуссии и исследования: сб. науч. тр. (по материалам научной конференции-дискуссии) / под ред. Е.В. Титовой. – СПб, 2005. – 200 с.
5. Казначеевская, Г.Б. Менеджмент. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002. – 352 с.
6. Караковский В.А. Воспитание для всех. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
7. Олчман М., Джордан П. Добровольцы - ценный источник. – Ун-т Д. Хопкинса, 1997.
8. Соловейчик С. Воспитание по И.П. Иванову. – М.: Педагогика, 1989. – 352 с.
9. Игорь Петрович Иванов и коммунарская методика: [сайт]. URL: <http://www.kommunarstvo.ru>
10. Международная общественная организация «Справедливая помощь»: [сайт]. URL: <http://www.doctorliza.ru/>
11. Сочинский государственный университет: [сайт]. URL: <http://www.sutr.ru>

К вопросу о педагогической сущности нравственного воспитания учащихся общеобразовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации (системно-антропологический подход)

В статье показаны методологические возможности системно-антропологического подхода. Определены его ключевые категории. На базе системно-антропологического подхода обоснована педагогическая сущность нравственного воспитания учащихся общеобразовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации. Нравственное воспитание раскрыто как целостное педагогическое явление. Рассмотрены его качественные характеристики, компоненты и функции.

The article shows the methodological possibilities of system-anthropological approach. Identified its key categories. On the basis of system-anthropological approach justified pedagogical essence of moral education students of educational institutions of the Ministry of Defence of the Russian Federation. Moral education is disclosed as a holistic pedagogical phenomenon. Considered its qualitative characteristics, components and function.

Ключевые слова: нравственное воспитание, системно-антропологический подход, нравственный опыт, нравственное развитие, детерминанты нравственного развития, компоненты нравственного воспитания, функция нравственного воспитания, нравственно-антропологическая целостность, качественные характеристики нравственного воспитания.

Key words: moral education, system-anthropological approach, moral experience, moral development, determinants of moral development, components of moral education, function of moral education, moral end anthropological integrity, qualitative characteristics of moral education.

На современном этапе развития Российского государства и его Вооруженных Сил возросла потребность в высокопрофессиональных управленческих кадрах, способных принимать ответственные решения с учетом моральных критериев, с достоинством и честью служить Отечеству. Особая роль в ее удовлетворении отводится сегодня общеобразовательным учреждениям Министерства обороны Российской Федерации – президентским кадетским училищам, суворовским военным, нахимов-

ские военно-морским училищам, кадетским (морским кадетским) корпусам. Об этом свидетельствует то, что в настоящее время в Российской Федерации активно реализуется Президентская программа создания и развития президентских кадетских училищ. Перечисленные обстоятельства актуализирует необходимость исследования проблемы нравственного воспитания учащихся этих общеобразовательных учреждений, в которых одновременно обучается более 9 тысяч учащихся.

Изучение работ по вопросам нравственного воспитания учащихся общеобразовательных учреждений различных типов показывает, что для обоснования его педагогической сущности их авторы используют разные методологические подходы: деятельностный, коммуникативный, аксиологический, личностно-ориентированный, информационный, эмоционально-ценностный [2]. Используя в качестве ключевых объяснительных категорий понятия «деятельность», «социальное отношение», «личность», «ценность», «информация», «общение», «эмоция», они в конечном итоге редуцируют целостный нравственный опыт учащегося к одной из его проекций. Такая редукция в свою очередь ведет к частичному представлению об учащемся как предмете нравственного воспитания, и по этой причине, ограничивает возможность обоснования целостного представления о педагогической сущности нравственного воспитания.

Представляется, что преодолению этой ограниченности может способствовать использование в качестве методологической основы исследования проблем нравственного воспитания системно-антропологического подхода, ключевой объяснительной категорией которого является понятие «человек». Его теоретическую основу составляют:

- во-первых, научные положения социальной антропологии, разработанные в контексте концепции современного человекознания [1; 3];
- во-вторых, научные положения о системном характере нравственного воспитания [5].

Опираясь на данные широкого круга наук о человеке, системно-антропологический подход:

а) позволяет осмыслить нравственный опыт учащегося как феномен онтологически многомерный, укорененный в человеческом бытии, связанный с его природными, социальными, культурологическими, субъективными основаниями;

б) обеспечивает формирование целостного представления об учащемся как предмете нравственного воспитания, о «пластах» его нравственного опыта, модусах и детерминантах нравственного развития;

г) позволяет на основе представлений об учащемся как предмете нравственного воспитания обосновать представление о педагогической сущности нравственного воспитания, его компонентах, функциях, качественных характеристиках.

Целостное представление об учащемся как предмете нравственного воспитания, «пластах» его нравственного опыта, модусах и детерминантах нравственного развития, компонентах и функциях нравственного воспитания отражено в методологической матрице системно – антропологического подхода.

**Методологическая матрица
системно-антропологического подхода**

Сущностная антропологическая характеристика учащегося	«Пласт» нравственного опыта учащегося	Модус нравственного развития учащегося	Детерминанты нравственного развития учащегося	Компонент нравственного воспитания учащегося	Функция нравственного воспитания учащегося
Индивид	Элементарная нравственная природная грунтовка	Эмоционально-природный	Природные свойства учащихся	Средство создания педагогических условий для развития у учащихся способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию	Нравственно-психологическая адаптация
Личность	Общественная и групповая мораль	Социологический	Социальные нормы	Аспект педагогически управляемой социализации	Нравственная социализация
Индивидуальность	Нравственность индивидуального культурного пространства	Культурологический	Духовные ценности	Ценностно-смысловой диалог	Нравственно-культурная идентификация
Субъект нравственной активности	Автономная мораль	Деятельный	Нравственная активность учащегося	Средство создания педагогических условий актуализации нравственной активности учащихся	Нравственная субъективация

В содержании матрицы отражено, что учащийся как предмет нравственного воспитания представляет собой целостное единство своих сущностных антропологических характеристик – индивида, личности, индивидуальности, субъекта нравственной активности. Каждая из сущностных антропологических характеристик учащегося специфична с точки зрения того «пласта» нравственного опыта, в границах которого он осуществляет свое поведение, модусов и детерминант его нравственного развития, а также соответствующих им компонентов и функций нравственного воспитания. Подчеркнем, что такая «нравственно-педагогическая» спецификация сущностных антропологических характеристик учащегося условна и допустима лишь в абстракции. Она осуществляется в целях более полного и четкого теоретического представления об учащемся как предмете нравственного воспитания. Раскроем содержание исходной методологической матрицы системно-антропологического подхода более конкретно.

Индивид – это сущностная антропологическая характеристика учащегося как природного существа. Наличие природных оснований социального, в том числе и нравственного, поведения обосновывается в работах зарубежных и отечественных ученых [4]. В контексте системно-антропологического подхода с индивидуальными свойствами учащегося соотносится особый «пласт» его нравственного опыта – «элементарная нравственная природная грунтовка». Этому «пласту» соответствует эмоционально-природный модус нравственного развития учащихся, детерминантами которого являются некоторые генетические, физиологические, нейропсихологические и другие индивидуальные характеристики учащегося. Его содержанием является поведение учащихся, обусловленное природной склонностью к эмпатии, сочувствию, сопереживанию. Данный «пласт» нравственного опыта учащихся обеспечивает их первичное нравственно-психологическое вхождение в социум. Деформации в структуре «элементарной нравственной природной грунтовки» учащихся могут быть причинами их конфликтности, агрессивности, эгоизма, дивергентного поведения и других антиподов нравственности. Нравственное воспитание в границах элементарной нравственной природной грунтовки является средством создания педагогических условий развития способности к эмпатии, которая является эмоциональной основой формирования у будущих государственных служащих (военнослужащих) гуманного отношения к людям, некоторых нравственно-коммуникативных качеств и выполняет функцию их первичной нравственно-психологической адаптации в социуме.

Личность – это сущностная антропологическая характеристика учащегося как социального существа, способного осуществлять нормативно заданное социальное взаимодействие с другими людьми. «Пласт» нравственного опыта учащегося как личности обусловлен общественной и групповой моралью. В его пределах нравственное развитие учащихся

представлено социологическим модусом. Его детерминантами являются моральные нормы, регулирующие социальное взаимодействие учащихся с другими людьми как членами общества в целом или отдельных социальных групп. Нравственное воспитание учащегося как личности является одним из аспектов педагогически управляемой социализации и реализует функцию его нравственной социализации. Нравственная социализация учащихся должна обеспечить: освоение учащимися определенного репертуара социальных ролей, моделей и образцов поведения, необходимых государственному служащему (военнослужащему) для исполнения профессиональных обязанностей, интеграции в современный дифференцированный социум, успешной вертикальной и горизонтальной социальной мобильности; развитие у учащихся, как будущих государственных служащих (военнослужащих), способности к осуществлению социальных действий, которые по своему этическому содержанию соотносятся с действиями других людей или ориентируются на них; смягчение деструктивного влияния на нравственную сферу учащихся стихийной и отклоняющейся социализации.

Индивидуальность – это сущностная антропологическая характеристика учащегося как культурного существа, осваивающего содержание разнообразных форм духовной культуры. «Пласт» нравственного опыта учащегося как индивидуальности образует его индивидуальное нравственное культурно-смысловое пространство. В границах этого «пласта» нравственное развитие учащегося осуществляется в культурологическом модусе, а его детерминантами являются духовные ценности. Нравственное воспитание учащегося как индивидуальности приобретает форму педагогически организованного ценностно-смыслового диалога, в ходе которого учащиеся осваивают духовные ценности. Основной функцией этого компонента нравственного воспитания является нравственно-культурная идентификация учащихся. Подготовка учащихся к государственной (военной) службе предполагает, что в процессе нравственно-культурной идентификации они осваивают корпоративные, общечеловеческие, национальные и профессиональные базовые моральные ценности.

Нравственное поведение учащегося как индивида, личности и индивидуальности осуществляется либо под влиянием внешнего регулятора (моральная норма, граница ролевого поведения, культурная традиция, обычай и др.), либо внутреннего природно-эмоционального импульса. Такое обусловленное социальной, культурологической или природной необходимостью поведение учащегося является легальным (И. Кант), а не собственно моральным, осуществляемым на основании внутренне свободной нравственной мотивации. Оно обеспечивает прагматическое, утилитарное, внешне ролевое, конформное поведение учащегося в социуме. Способность осуществлять такое поведение необходима учащемуся, но недостаточна для того, чтобы обеспечивать его нравственное

поведение в полном объеме его возможного содержания. Нравственная воспитанность учащегося может достичь своей содержательной полноты, если он в своем нравственном развитии достигает уровня субъекта нравственной активности. *Субъект нравственной активности* – это сущностная антропологическая характеристика учащегося как существа, способного самостоятельно, на основании внутренне свободной мотивации осуществлять свое нравственное поведение. «Пласт» нравственного опыта учащегося как субъекта нравственной активности заключен в пределах автономной морали. В «зоне» влияния автономной морали нравственное развитие учащегося осуществляется в деятельном модусе, а его детерминантом является его собственная нравственная активность. Реализуясь в ответственном поступке, нравственном выборе, социально полезной деятельности и в других формах, нравственная активность учащегося связана с «работой» внутренних механизмов нравственной регуляции – совестью, моральным долгом, нравственным принципом и другими. Нравственное воспитание, обеспечивающее развитие учащегося в сфере автономной морали, является средством создания условий для актуализации нравственной активности учащихся и выполняет функцию их нравственной субъективации. Педагогическая сущность нравственной субъективации состоит в развитии у учащихся как будущих государственных служащих (военнослужащих) способности совершать нравственные поступки, исходя из убеждения в их нравственной ценности. Функция нравственной субъективации является ведущей среди функций нравственного воспитания учащихся и обеспечивает их интеграцию. В результате такой интеграции учащийся как объект педагогического воздействия обретает интегративное свойство – «нравственно-антропологическую целостность». В психологическом отношении учащийся как «нравственно-антропологическая целостность» отличается развитостью и согласованностью всех компонентов нравственной сферы: интеллектуального, эмоционального, волевого, поведенческого, коммуникативного, мотивационного. Нравственно-антропологическая целостность, если она сформирована у учащегося, многообразно проявляется в его сознании, деятельности, поведении. Например, как единство нравственного сознания и поведения; как ориентация сознания на высшие бытийные ценности – Добро, Истину, Красоту; как соответствие совершаемых поступков нравственной позиции; как согласованность эмоционального и рационального в ответственном поступке; как чувство гармонии с миром, другими людьми, самим собой и в других вариантах.

Отраженное в содержании матрицы представление о сущностных антропологических характеристиках учащихся, их нравственном опыте, модусах и детерминантах нравственного развития, компонентах и функциях нравственного воспитания, учет возрастных особенностей нравственного развития учащихся и особенностей организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях МО РФ

позволяют выделить ряд качественных характеристик нравственного воспитания кадетов, суворовцев и нахимовцев.

а) Закономерный характер, отражающий объективно существующую зависимость результатов нравственного воспитания учащихся от степени реализации в учебно-воспитательном процессе общеобразовательного учреждения потенциала природных, социальных, культурологических детерминант их нравственного развития. Высокая степень реализации потенциала этих детерминант обеспечивает полноту нравственного развития учащихся в эмоционально-природном, социологическом, культурологическом, деятельном модусах.

б) Антропоморфность – соразмерность структурных и процессуальных характеристик нравственного воспитания системно-антропологическим представлениям об учащемся как предмете нравственного воспитания (антропологической целостности). Поскольку целостность является атрибутом любой развитой социальной системы, то в этой качественной характеристике отражена необходимость и возможность системного построения нравственного воспитания учащихся общеобразовательных учреждений МО РФ.

в) Гуманистический характер. Так как ключевым «элементом» системы нравственного воспитания общеобразовательного учреждения МО РФ является сам учащийся, то такая педагогическая система является гуманистической. Учащийся в такой системе является целью и объектом ее педагогического влияния, реализуемого через совместную деятельность и общение участников учебно-воспитательного процесса, и одновременно активным участником этого процесса. Он же – и результат функционирования и развития системы, так как под ее влиянием осуществляется его нравственное развитие.

г) Целенаправленность. Целью нравственного воспитания является формирование и развитие у учащихся особого качественного состояния их нравственной сферы – «нравственно-антропологической целостности»

д) Полифункциональность – реализуемость в процессе нравственного воспитания функций нравственно-психологической адаптации, нравственной социализации, нравственно-культурной идентификации, нравственной субъективации учащихся.

е) Многокомпонентность – заключающаяся в том, что нравственное воспитание по своим компонентам (направлениям) одновременно является: средством создания педагогических условий для развития у учащихся природной склонности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию; аспектом педагогически управляемой социализации учащихся; ценностно-смысловым диалогом участников учебно-воспитательного процесса; средством создания условий для актуализации нравственной активности учащихся.

ж) Модульность – состоящая в том, что в его содержании выделяются интеграционные воспитательные модули для организации воспитательной работы с учащимися младшего подросткового, старшего подросткового и младшего юношеского возрастов.

з) Интерактивность – проявляющаяся в том, что нравственное воспитание реализуется преимущественно в форме диалогического, субъект – субъектного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, в ходе которого создаются благоприятные условия для нравственного развития учащихся.

Синтез перечисленных характеристик позволяет дать определение педагогической сущности нравственного воспитания учащихся общеобразовательных учреждений МО РФ.

Нравственное воспитание учащихся общеобразовательного учреждения МО РФ (институциональный уровень) представляет собой целенаправленное, поэтапное субъект – субъектное взаимодействие педагогов и учащихся, в процессе которого создаются необходимые психолого-педагогические и организационные условия для интеграции природной, социологической, культурологической и субъектной детерминант нравственного развития учащихся в учебно-воспитательном процессе общеобразовательного учреждения;

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
2. Воспитание: современные парадигмы. – М., 2006.
3. Очерки социальной антропологии. – СПб., 1995.
4. Чекина Е.В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние. – Гродно, 2008.
5. Шмерлина И. А. Биологические грани социальности: Очерки о природных предпосылках социального поведения человека. – М., 2013.

**Мотивационные компоненты личности студентов
как фактор будущей профессиональной успешности**

В статье рассматриваются задачи высшей школы по подготовке высокоадаптивного и высококвалифицированного персонала, имеющего такие профессионально-важные качества будущих специалистов, которые гарантируют им успешность на рынке труда. Указывается, что для успеха в достижении поставленных целей человеку необходим определенный уровень мотивационной готовности. Определяется терминологическое поле: мотив достижения успеха, мотив избегания неудачи, локус контроля, уровень притязаний. Показано, что каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудачи. Мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи - с тревожностью и защитным поведением. Проведен анализ исследований личности студентов по определению мотивации успеха и избегания неудач, также показана необходимость исследования психологической ригидности, как дополняющего компонента. Показано, что для профессиональной успешности человека важна степень психологической ригидности, определяющая поведенческую модель.

Ключевые слова: мотивационная готовность, мотивация успеха, мотивация избегания неудач, локус контроля, уровень притязаний, психологическая ригидность.

The article discusses the tasks of the higher school for training highly adaptive and highly qualified staff with such professionally important qualities of future specialists who guarantee their success in the labour market. It is argued that success in achieving goals person needs a certain level of motivational readiness. Defined terminological field: the motive to achieve success motive to avoid failure, locus of control, level of aspiration. It is shown that every single person has a dominant tendency to be guided either by the achievement motive, or the motive of failure avoidance. The motive of achievement is associated with productive performance, and the motive of failure avoidance - anxiety and defensive behavior. The analysis of the studies of individual students to determine the motivation of success and failure avoidance, also shows the need to study the psychological rigidity, as a complementary component. It is shown that for the professional success of a person important degree of psychological rigidity that defines the behavioral model.

Key words: motivational readiness, motivation success, motivation failure avoidance, locus of control, level of aspiration, psychological rigidity.

Текущая действительность стремительно меняющегося мира требует от взрослеющего поколения молодых людей наличия внутренних личностных конструкторов, которые способны помочь им достойно и осознанно пройти по собственной жизни. Подготовка к профессиональной деятельности, осуществляемая в высших учебных заведениях, предполагает не только усвоение студентами системы знаний, умений и навыков инструментального набора компетенций, но и развитие и формирование индивидуально-личностных свойств и образований.

В условиях современной экономики, определяющей главным и основным своим ресурсом высокоадаптивный и высококвалифицированный персонал, задачи высшей школы сформировать такие профессионально-важные качества будущих специалистов, которые гарантируют им успешность на рынке труда.

Для успеха в достижении поставленных целей человеку необходим определенный уровень мотивационной готовности. Мотивационные явления, неоднократно повторяясь, со временем становятся чертами личности человека. К таким чертам прежде всего можно отнести мотив достижения успехов и мотив избегания неудачи, а также определенный локус контроля, уровень самооценки и притязаний, эмоциональные реакции, целеустремленность.

Многочисленные исследования (Д. Аткинсон, Д. Макклеланд, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов, Х. Хекхаузен и др.) говорят о том, что мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач являются важными видами структуры личности.

Определяя терминологическое поле, следует выделить следующие дефиниции. Мотив достижения успеха необходимо рассматривать как стремление человека добиваться положительных результатов в различных видах деятельности и общения. Мотив избегания неудачи – как относительно устойчивое стремление человека избегать отрицательных результатов в жизненных ситуациях, связанных с оценкой другими людьми, неудачах в его деятельности и общении.

Неразрывно связан с этими понятиями локус контроля - характеристика локализации причин, которыми человек объясняет свое поведение и ответственность, и наблюдаемое им поведение и ответственность других людей. Интернальный (внутренний) локус контроля, или локус контроля «Я», представляет собой поиск причин поведения и ответственности в самом человеке, а экстернальный (внешний) локус контроля, или локус контроля «жизнь», заключается в объяснении причин и ответственности вне человека, в окружающей его среде, судьбе. Самооценка понимается как оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств, достоинств и недостатков, своего места среди других людей.

Уровень притязаний, как желаемый уровень самооценки личности (уровень «Я»), представляет собой максимальный успех в том или ином виде деятельности (общения), которого рассчитывает добиться человек.

Эмоциональные переживания, по мнению В. К. Вилюнаса, являются единственным представителем мотивационных процессов на уровне психического отражения в виде системы сигналов притязаний, которой потребности открываются человеку, указывая на соответствующие им предметы и воздействия. Благодаря им человек переосмысливает прошлое, планирует будущее.

В поведении человека эмоции успеха - неуспеха служат в качестве «универсального механизма, который подключается к процессу регуляции деятельности и на основе накапливаемого опыта оповещает индивида о достижимости целей и оправданности активности» [1].

Е. П. Ильин считает, что между выраженностью стремления к успеху и избегания неудачи может быть положительная корреляция. Можно говорить о преобладании у того или иного субъекта стремления к успеху или избеганию неудачи, при наличии того и другого. Причем, это преобладание может быть как на высоком, так и на низком уровне выраженности обоих стремлений [2].

В процессе работы, каждый, в той или иной степени, хочет и достигнуть положительного эффекта и свести к минимуму возможные негативные последствия невыполнения задачи. Разница между людьми состоит лишь в степени выраженности этих мотивов, а значит, и их влияния на выполнение различной деятельности.

По В. Вайнеру, все возможные причины успехов и неудач можно оценивать по локусу контроля. Различные сочетания этих двух параметров определяют следующую классификацию возможных причин успехов и неудач:

1. Сложность выполняемого задания (внешний, локус контроля «жизнь»).
2. Старание (внутренний, локус контроля «Я»).
3. Случайное стечение обстоятельств (внешний, локус контроля «жизнь»).
4. Способности (внутренний, локус контроля «Я») [3].

Каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудачи. Мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи - с тревожностью и защитным поведением.

Люди с высокой мотивацией на успех в своей деятельности предпочитают выполнять задачи средней степени трудности. Их привлекает непредсказуемость итогов деятельности. В этом случае у них появляется возможность продемонстрировать уровень личных достижений. Легкие цели их не привлекают, так как у них отсутствует интерес к предсказуемому выигрышу. По этой же причине им неинтересно соревноваться с заведомо более слабым противником. В том случае, когда им приходится выполнять рутинные или слишком легкие задачи, они теряют ин-

терес к работе, что может привести к снижению результативности их деятельности. Людей с преобладанием мотивации достижения успеха больше мобилизуют неудачи, чем успех, т.к. это дает им возможность проявить свои способности.

Люди с преобладанием мотива избегания неудачи обычно предпочитают выбирать задачи либо очень легкие для себя, с высокой вероятностью успеха, либо заведомо слишком сложные, где вероятность успеха мала.

Имеются определенные различия в объяснениях своих успехов и неудач людьми с выраженными мотивами достижения успеха и избегания неудачи. В то время, как, стремящиеся к успеху чаще приписывают свой успех имеющимся у них способностям, избегающие неудач обращаются к анализу способностей как раз в противоположном случае. Опасающиеся неудачи свой успех скорее склонны объяснять случайным стечением обстоятельств, в то время как стремящиеся к успеху подобным образом объясняют свою неудачу.

В проводимом нами исследовании принимали участие студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям очной формы обучения – 75 человек; студенты, обучающиеся по специальностям экономического и сервисного профиля очной формы обучения – 107 человек; студенты заочной формы обучения – 96 человек; студенты отделения профессиональной переподготовки – 54 человека.

Для данной части исследования не учитывались гендерные и возрастные особенности, главной задачей определялось выяснение мотивационной направленности студентов в зависимости от формы обучения и специальности.

С целью реализации задачи применялись методики, диагностирующие типы мотивации личности. Мотивы деятельности и поведения образуют ядро личности и составляют зону, сознательно или подсознательно оберегаемую самой личностью от постороннего проникновения. Мотивационная сфера личности в связи с этим изучается с помощью сложных методик проективного типа или тестовых опросников, являющихся субъективными. Для диагностики МДУ (мотивации достижения успеха) и МИН (мотивации избегания неудач) применялись тестовые опросники:

1. Опросник ТМД А. Мехрабиона (в т.ч. в модификации М.Ш. Магомед-Эминова);

2. Опросник МУН А. Реана (Н.В. Бордовская, А.А. Реан, 2000; М.К. Акимова, К.М. Гуревич, 2005).

Все испытуемые были разделены на группы в зависимости от преобладания у людей мотивации достижения успеха или избегания неудачи, либо сбалансированности обеих мотиваций (табл. 1):

Таблица 1

Групповое распределение в зависимости от преобладания у людей мотивации достижения успеха или избегания неудачи

Наступающие	Сильно развита мотивация достижения успеха. Экстраверсия. Склонность к риску. В общении с другими людьми склонны доминировать. Вспыльчивы. Отсутствует выраженная склонность к партнерским отношениям, часто конфликтуют с окружающими. Перцептивные способности и эмоциональный интеллект обычно на среднем уровне.
Защищающиеся	Высокий уровень мотивации избегания неудач и низкий уровень мотивации успеха. Отличаются эмоциональной нестабильностью, тревожностью. Коммуникативные способности развиты недостаточно. Более склонны к рефлексии, чем к активным действиям. Интроверсия. Конформизм. Высокий уровень эмпатии. Из-за высокой эмоциональной включенности неспособны адекватно оценивать ситуацию.
Ответственные	Сильно развиты и мотивация успеха, и мотивация избегания неудач. Высокий самоконтроль, повышенная ответственность. Признания других людей добиваются через успехи в важной для них деятельности. Коммуникативные способности развиты слабо, но чувство одиночества отсутствует. Застенчивы, не уверены в себе. Эмоционально неустойчивы. Свои переживания предпочитают держать внутри, стремясь избежать конфликта. Трудности в общении преодолевают манипулированием.
Инертные	Оба мотива находятся на низком уровне. В трудовой деятельности ориентированы не на деловую сферу, а на сферу общения, установления доверительных отношений. Уровень ответственности низкий. Слабая саморегуляция. Конфликтность, высокая тревожность, импульсивность. В конфликтной ситуации агрессивны. Уровень моральных установок слабый.
Осторожные	Оба мотива находятся на среднем уровне с преобладанием мотивации избегания неудач. Демонстрируют партнерский стиль общения с акцентом на практическую деятельность. Средний уровень ответственности. Консерватизм.
Гармоничные	Оба мотива находятся на среднем уровне с преобладанием мотивации на успех. Высокий уровень коммуникативных способностей. Эмоционально стабильны. Бесконфликтны. Хорошая саморегуляция. Низкий уровень тревожности. Ответственность. Удовлетворенность жизнью.

Процентное распределение испытуемых на выделенные группы отражены и рисунке 1.

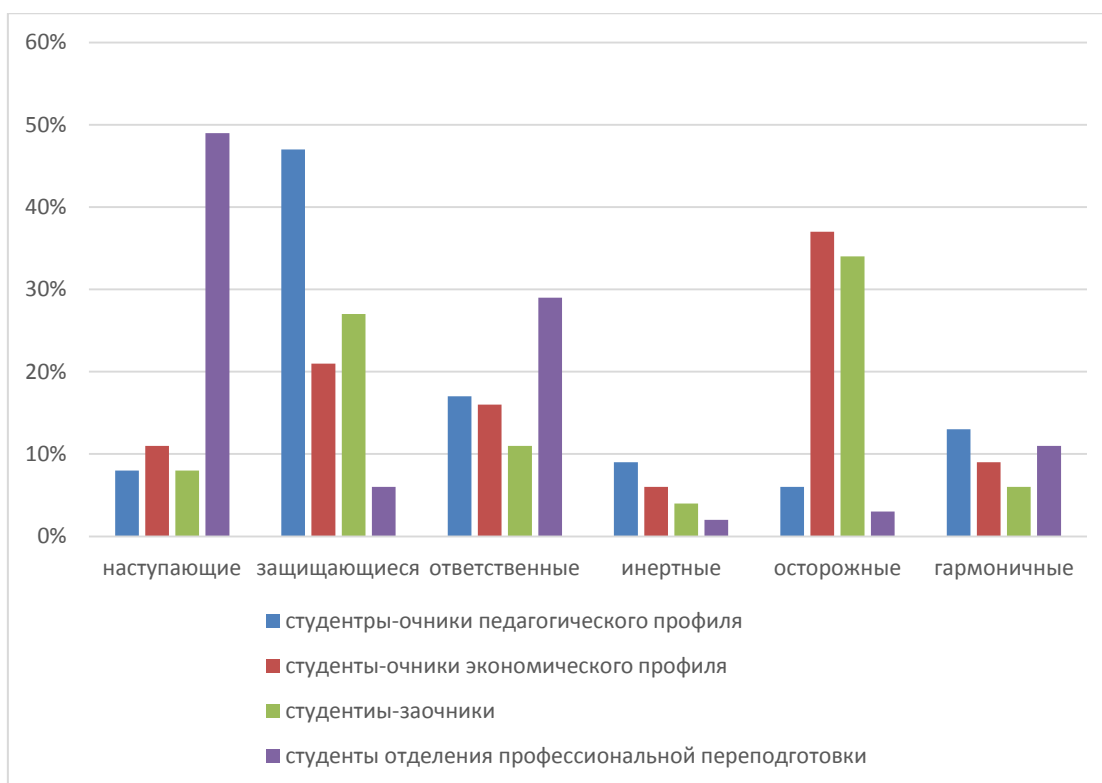


Рис.1. Процентное распределение испытуемых по группам, в зависимости от преобладающего вида мотивации

Так, группа «наступающие» показала следующее: самый высокий процент испытуемых выявлен среди студентов отделения профессиональной переподготовки – 49%. Второе место занимают студенты, обучающиеся по специальностям экономического и сервисного профиля очной формы обучения – 11%. Третье и четвертое, с одинаковой выраженностью – студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям очной формы обучения и студенты заочной формы обучения – 8%.

Группа «защищающиеся» включила в себя: студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям очной формы обучения – 47%, студенты заочной формы обучения – 27%, студенты, обучающиеся по специальностям экономического и сервисного профиля очной формы обучения – 21%, студенты отделения профессиональной переподготовки – 6%.

Группа «ответственные» представлена так: студенты отделения профессиональной переподготовки – 29%, студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям очной формы обучения – 17%, студенты, обучающиеся по специальностям экономического и сервисного профиля очной формы обучения – 16%, студенты заочной формы обучения – 11%.

Группа «инертные» показала следующее: студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям очной формы обучения – 9%, студенты, обучающиеся по специальностям экономического и сервисного

профиля очной формы обучения – 6%, студенты заочной формы обучения – 4%, студенты отделения профессиональной переподготовки – 2%.

Группа «осторожные» включила в себя: студенты, обучающиеся по специальностям экономического и сервисного профиля очной формы обучения – 37%, студенты заочной формы обучения – 34%, студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям очной формы обучения – 6%, студенты отделения профессиональной переподготовки – 3%.

Группа «гармоничные» включила в себя: студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям очной формы обучения – 13%, студенты отделения профессиональной переподготовки – 11 %, студенты, обучающиеся по специальностям экономического и сервисного профиля очной формы обучения – 9%, студенты заочной формы обучения – 6%.

В целом, выборка показала, что наибольший процент относится к группам «наступающие» - 49%, «защищающиеся» - 47% и «осторожные» - 37%. Что могло бы говорить о преобладании мотивации избегания неудач. Но, данный показатель не может быть определяющим, он требует дополнительного разъяснения и интерпретационной коррекции.

С этой целью было проведено исследование ригидности в исследуемой группе испытуемых.

Ригидность [от лат. *rigidus* - жесткий, твердый] - неспособность и неготовность индивида к перестройке запланированной схемы активности в обстоятельствах, когда ранее намеченная программа требует существенных изменений. При этом понятно, что степень, мера или уровень демонстрируемой личностью ригидности напрямую связаны не только с индивидуально-психологическими характеристиками конкретного индивида, но и со спецификой сложившейся ситуации, в рамках которой реализуется деятельность (степень экстремальности и опасности условий, уровень сложности задачи и мотивированности субъекта в ее решении, монотонность или аритмичность стимуляции и т. д.) [4].

Ригидность проявляется значимых сферах личности:

- когнитивной, проявляющейся как неспособность воспринимать объекты и жизненные условия в изменившихся ситуациях и адекватно на это реагировать;

- аффективной, проявляющейся в неизменности эмоциональной значимости объектов и ситуаций в новых условиях, изменении отношений к нему, оценке привлекательности и т.п.;

- мотивационной, проявляющейся в негибкости изменения потребностей и мотивов, отсутствии коррекции целевых установок, привычных способов удовлетворения потребностей, стиле поведения и реакций с изменением условий жизни, интропсихическая вязкость на одних и тех же мыслях и переживаниях.

Под влиянием ригидности у личности усиливаются такие черты как застреманность, консервативность, шаблонность поведенческих реакций. Ригидность несовместима с творчеством, так как ограничивает воз-

возможности «видения объекта» с разных сторон, с разных точек зрения, а концентрирует психику только на отдельных его аспектах. Ригидность оказывает существенное влияние на гибкость поведения, если условия и ситуации меняются слишком быстро и неожиданно. Так, в процессе перехода российского общества на рыночные отношения в экономике, многие люди не смогли должным образом адаптироваться, найти и определить свою роль и место в них. Причина подобного явления может заключаться в ригидности.

Характеристика поведенческих реакций личности может быть представлена в виде таблицы:

Таблица 2

Поведенческие реакции психологической ригидности

Поведенческие реакции	Характеристика
Избегание	человек отказывается от участия в сложных мероприятиях и проектах, создавая тем самым для себя зону комфорта («я не буду ничего делать и смогу избежать возможного провала»)
Самосаботаж	человек на подсознательном уровне подрывает все свои усилия, часто затягивает выполнения поручения
Иммобилизация (в пер. с лат. <i>immobilis</i> – неподвижный)	полный покой, бездействие (человек ничего не делает и соответственно не развивается, ни к чему не стремиться)
Занижение самооценки	человек постоянно себя уверяет в том, что он ничего не знает, ничего не умеет, у него нет никаких способностей и т.д.
Перфекционизм (в пер. с фр. <i>perfection</i> – совершенствование)	патологическое желание быть лучшим во всем (это может быть также желание выполнять только ту деятельность, в успехе которой человек полностью уверен)

Проблема для человека и его профессиональной успешности возникает, когда та или иная поведенческая модель приобретает отчетливо выраженный ригидный характер. В этом случае даже те виды личностной активности, которые традиционно рассматриваются как просоциальные и альтруистичные (например, готовность оказывать помощь или проявлять заботу о младших), приобретают признаки компульсивной навязчивости и нередко вызывают у окружающих раздражение и отвержение. Люди с высокой степенью ригидности в подобной ситуации настойчиво продолжают реализовывать неэффективную поведенческую модель, стремясь добиться одобрения, вместо того, чтобы изменить ее.

Все вышесказанное объясняет необходимость дополнения проведенного исследования мотивации успеха и избегания неудач исследованием психологической ригидности. Результаты, полученные после математико-статистической обработки данных и их интерпретация будут приведены в следующей статье.

Список литературы

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы, СПб, 2006.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Мотивы, эмоции и личность. – М.: Смысл; Изд. центр "Академия", 2004.
4. Психологический словарь:<http://glossword.info/index.php/term/9-psihologicheskij-slovar,169-rigidnost-.xhtml>

Содержательная составляющая организационно-педагогических условий формирования культуры потребностей студентов вуза

В статье на основании избранных в педагогической науке подходов к пониманию организационно-педагогических условий рассматривается внутреннее и структурное содержание этого понятия, теоретический анализ которого способствует выявлению определенного комплекса условий этого типа для формирования культуры потребностей студентов вуза.

In the article, on the basis of the pedagogical approaches to the understanding of organizational and pedagogical conditions, there comes the analysis of internal and structural content of this concept, which contributes to revealing the certain complex of these conditions for forming the culture of university students' needs.

Ключевые слова: условия - организационно-педагогические, организационные, педагогические, условия как «предпосылка/обстановка/требование», культура потребностей.

Key words: conditions - organizational and pedagogical, organizational, pedagogical, conditions as 'prerequisite/circumstance/requirement', culture of needs.

Процессы формирования и развития таких новообразований личности специалистов, как знания, навыки, ценностные ориентации, компетенции, а также формирование культуры потребностей студентов вуза, невозможно понять без выявления специфики и комплекса организационно-педагогических условий их формирования, сообразно которому запускается целенаправленный и закономерный механизм формирования культуры потребностей студентов (КПС) вуза.

В настоящее время широкое употребление в педагогических исследованиях понятия «организационно-педагогические условия» способствует выявлению огромного разнообразия суждений по данной проблематике. Однако, в текстах диссертаций, монографий, учебных пособий, содержащих в оглавлении это понятие, отсутствуют подходы к его пониманию, или же происходит подмена другими видами вий - педагогическими или организационными (А.Е. Баженов, В.А. Какузин, Т.Ю. Дорохова, С.Б. Калининская, А.А. Магруппова, А.С. Маркова, С.А. Нелюбов и др.). Например, И.Ю. Ефимова считает, что *организационно-педагогические условия* - это «система стимулирую-

ющего воздействия, направленная на достижение результата, максимально соответствующего удовлетворению потребностей ...учащихся» [5, с. 44]. По мнению Н.М. Борытко *педагогическое условие* можно рассматривать как внешнее, отчасти или сознательно сконструированное педагогом обстоятельство, которое существенным образом определяет протекание процесса, предполагает, но не гарантирует определенного результата [1, с. 88]. Мы видим, что содержательный аспект двух понятий раскрывается сходным образом и единого мнения по тому или иному виду условий не существует, а анализ понятия «организационно-педагогические условия» должен затрагивать, и организационный, и педагогический аспекты сущности данного явления, в том числе в конкретной системе образования.

Одной из ведущих педагогических подсистем профессиональной подготовки является высшее профессиональное образование как «важнейший социально-государственный институт, который осуществляет подготовку молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности» и «сфера организации и осуществления научных исследований, объем и значимость которых является одним из основных критериев при определении статуса вуза» [2, с. 140-143]. В педагогическом контексте вуз, как объект научного исследования, является «педагогической организацией» (О.В. Галкина) и одновременно структурной единицей педагогической системы высшего профессионального образования, реализующей педагогические цели по развитию личности. В свою очередь, *педагогическая система* представляет собой множество взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов, объединенных одной педагогической целью - всестороннее и гармоничное развитие личности, и характеризуется Т.И. Шамовой как «социально-обусловленная целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленную на формирование и развитие личности» [10, с. 21].

Педагогической целью данного исследования можно назвать реально достижимые результаты образовательного процесса, выражаемые в культуре потребностей студентов вуза как личностное новообразование, характеризующее усвоенными знаниями, навыками профессиональной деятельности, общественно-моральными нормами, влияющими на осознанное отношение к способам удовлетворения материальных и духовных нужд, освоения общественно значимых ценностей в различных сферах жизнедеятельности.

Следующим этапом наших рассуждений будет обращение к современной теории управления производственными и образовательными системами, в которой не менее важное место занимает понятие «*организация*», что позволит понять какие воздействия придают условиям

формирования КПС вуза организационно-педагогический характер и определяют их сущность. В педагогике любые педагогические организации (будь то вуз, колледж или школа) как педагогические системы целесообразно рассматривать с позиций системного и деятельностного подходов, так как многочисленные педагогические системы подчиняются общему закону организационного строения и функционирования как процесса [7, с. 27]. Анализ научной литературы показал, что этот феномен, подобно любому физическому объекту может быть рассмотрен с трех позиций: 1) как форма сознательного объединения людей для совместной деятельности по достижению конкретных целей; 2) как специфичная деятельность в конкретной организации, т.е. функционирование организации как процесс; 3) как процесс регулирования деятельностью и организацией в целом, определяемый как «*функция управления*» (Л.П. Бueva, Л.И. Петрова, П.В. Журавлев, Р.С. Седегов и др.).

Тогда вуз как педагогическая организация может выступать объектом педагогического исследования: 1) с точки зрения участников, как открытая, деятельностная, динамически развивающаяся педагогическая система, объединяющая профессионально-ориентированных субъектов сферы высшего профессионального образования со сложной внутренней иерархией (институты, факультеты, кафедры) и функцией профессиональной подготовки высококвалифицированных работников; 2) с точки зрения процесса, как педагогическая система, состоящая из подсистем функционирующих в вузе, определяемых как «процессы воспитания и профессиональной подготовки специалистов в условиях вуза». [8, с. 137]; 3) с точки зрения функции управления, как система управления структурно-функциональными объектами вуза (люди и процессы) (В.П. Симонов, Ю.В. Сорокопуд, С.А. Писарева и др.). Поскольку «фундаментальными свойствами и сущностью организации как функции управления является объединение элементов (людей, вещей, идей) в системное целое» [9, с. 158], то, согласно системно-деятельностному принципу, управление возможно такой педагогической системой как формирование КПС вуза (структурная единица более общей педагогической системы как образовательный процесс вуза). Здесь отметим, что «структура, или организация, системы важнейшее условие ее существования и столь же необходимый признак» [7, с.31-33]. Под «*организационной структурой*» понимается набор структурно-функциональных элементов с их свойствами и связями между ними. Рассматривая педагогические системы, как правило, говорят о связях-отношениях, отражающих взаимодействие субъектов в системе образования.

Следовательно, управление формированием культуры потребностей студентов вуза само по себе выступает педагогической организацией и одновременно педагогической системой. Кроме своей функциональной характеристики, отвечающей на вопрос, что и как делается в управлении объектами, ее структурными компонентами обязательно

будут участники взаимодействия, т.е. *субъекты управления*. «Специфика системы управления в вузе проявляется в том, что практически каждый участник образовательного процесса является управляющим на своем уровне» [4, с. 48.], их деятельность связана с принятием «*управленческого решения*» (А.В. Можяев). Образовательный процесс как педагогическая система, характеризующаяся постановкой конкретных целей деятельности, является целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью педагога в единстве с учебной и самообразовательной деятельностью обучающихся (Л.И. Петрова). Следовательно, и процесс формирования КПС вуза, и управление им – это целенаправленная деятельность всех его субъектов, обеспечивающая формирование культуры потребностей в процессе профессионально-личностного становления студентов и оптимальное функционирование этого процесса. Целенаправленный характер управления формированием КПС вуза позволяет по основным видам деятельности выделить его субъектов - руководитель, педагог, студент. Специфика деятельности субъектов управления в свою очередь приводит к разделению их по отдельным структурным подразделениям с иерархическими взаимоотношениями между ними [6, с. 221]. Тогда целостность *системы управления формированием культуры потребностей студентов вуза* обусловлена интегративным взаимодействием и взаимовлиянием структурных и функциональных компонентов, определяющих ее *организационную структуру*, и проявляющуюся в образовательном процессе как система взаимодействия субъектов – «студент – педагог – руководитель». Обозначим соответствующий состав этой системы. *Структурные компоненты* системы управления формированием КПС вуза: 1) структурные подразделения (кафедры, факультеты, институты), субъекты управления которых участвуют в процессе формирования КПС вуза; 2) взаимодействие между структурными подразделениями, субъекты управления которых участвуют в процессе формирования КПС вуза; 3) объединение структурных подразделений в единое целое в этой системе. *Функциональные компоненты* системы управления формированием КПС вуза представлены следующим образом: 1) основными видами деятельности каждого субъекта (студент, педагог, руководитель), включенных в процесс формирования КПС вуза; 2) взаимодействие этих субъектов в процессе формирования КПС вуза; 3) управление формированием КПС вуза как целостным образованием.

Выше отмечалось разнообразие точек зрения на природу организационно-педагогических условий. При этом нужно выделять их организационную и педагогическую составляющие. Например, О.В. Галкина, в своей научно-исследовательской работе по проблеме организационно-педагогических условий в педагогической науке, на наш взгляд, ориентируется на рассмотрение только их организационной составляющей. Однако, при формировании КПС вуза, нас интересует также педагогиче-

ская составляющая этого процесса, поэтому мы опираемся на ее концепцию лишь отчасти.

Структурно-функциональная целостность системы управления формированием КПС вуза определяется, в конечном счете, сущностью функции управления как иерархическая система связей - субординация по вертикали и координация по горизонтали между субъектами управления с конкретным функциональным предназначением. Поэтому наш объект исследования, как любая другая педагогическая система характеризуется также наличием иерархии уровней управления. На основании реализации принципа иерархии принятие управленческих решений в процессе взаимодействия субъектов управления в целенаправленной деятельности внутри педагогической организации способствует определению *уровней управления* (институциональный, управленческий, технический), *субъектов управления* (руководитель, педагог, студент) и их *функциональных обязанностей* [3, с. 17].

Эффективность оценки качества системы управления формированием КПС вуза во многом зависит от качества деятельности субъектов, протекания процессов, результата образования (уровень КПС вуза), а также и качества условий, в которых функционирует система управления этим процессом. Кроме этого структурно-функциональные компоненты системы управления формированием КПС вуза обязательно обусловлены внешними и внутренними условиями, взаимодействие которых отражает ее сугубо деятельностную сторону, а значит и качественную сторону этого феномена. *Внешние условия* создаются непосредственно профессиональной деятельностью руководителя, педагога, а *внутренние условия* - деятельностью самих студентов. Тесное взаимодействие этих видов условий способствует переводу целей обучения в цели учения в образовательном процессе вуза как значимые для студентов с точки зрения значимости для общества при удовлетворении их социально значимых потребностей. При этом, по мнению О.В. Галкиной, на каждом уровне управления создается свой вид условий, которые представляют собой комплекс условий в виде *предпосылки, обстановки и требования*. Исследуя проблему организационно-педагогических условий, мы пришли к выводу, что любая педагогическая система на основании различных уровней управления, видов условий (организационный, педагогический, организационно-педагогический) позволяет назвать субъектов управления, ответственных за осуществление деятельности нижестоящего функционального компонента (субъекта управления).

Однако любая система обладает свойством эмерджентности, т. е. каждому компоненту системы присущи свойства, не присущие другому компоненту или всей системе в целом. Это положение вскрывает еще одну характеристику условий. Каждому иерархическому уровню системы управления формированием КПС вуза соответствуют определенные условия, в которых осуществляется определенный вид деятельности

конкретным субъектом управления (будь то руководитель, педагог и ли студент). Результаты принятия решений на каждом уровне всегда соотносятся с определенными условиями, в которых эти решения принимаются. Так реализуется принцип сообразности (соотносить принятие решений с обстоятельствами места и времени). Таким образом, мы вслед за О.В. Галкиной определяем условия, присущие каждому уровню управления, а именно, формированием КПС вуза:

– *на техническом уровне* управления формированием КПС вуза субъектом управления является педагог, обеспечивающий педагогические условия для реализации учебной деятельности студентов в образовательном процессе;

– *на управленческом уровне* управления формированием КПС вуза субъектом управления является руководитель, обеспечивающий организационно-педагогические условия для реализации учебно-воспитательной деятельности педагогов и учебной деятельности студентов в образовательном процессе;

– *на институциональном уровне* управления формированием КПС вуза субъектом управления является руководитель, обеспечивающий организационные условия для управления этим процессом и вузом в целом, для взаимодействия с социумом и несет ответственность за сохранение его целостности;

Итак, **организационно-педагогические условия формирования культуры потребностей студентов вуза** следует рассматривать как *обстоятельства, создаваемые руководителем для управления обучающими и обучающимися в процессе формирования культуры потребностей студентов вуза и с которыми соотносится учебно-воспитательная деятельность педагогов и (или) учебная деятельность студентов вуза.*

При соотнесении этого вида условий с вышеуказанными разновидностями условий (*условия-предпосылка, условия-обстановка и условия-требования*), организационно-педагогические условия формирования культуры потребностей студентов вуза распадаются на три разновидности:

– **организационно-педагогические условия – предпосылка**, создаваемые руководителем носят предварительный характер и предполагают возможность для осуществления целесообразной учебно-воспитательной деятельности педагога и (или) учебной деятельности студента, способствующей формированию КПС вуза. Представляют собой материально-техническое, кадровое, информационно-методическое и т.д. обеспечение;

– **организационно-педагогические условия – требования**, создаваемые руководителем как регламентация и регуляция учебно-воспитательной деятельности педагога и (или) учебной деятельности студента посредством предписаний, положений и соответствующих кон-

трольно-регулятивных действий, обеспечивающих корректировку деятельности педагогов и (или) студентов в процессе формирования КПС вуза;

– **организационно-педагогические условия – обстановка** сопровождают обучающего и (или) обучающегося при осуществлении целенаправленной учебно-воспитательной деятельности педагога и учебной деятельности студента, в которой и происходит анализ ситуации и выбор способов для реализации цели – в нашем случае, формирования КПС вуза, в рамках определенного информационно-регламентирующего обеспечения.

С точки зрения системно-деятельностного подхода при исследовании организационно-педагогических условий структура этого образования требует определенной перестройки. Это ведет к четкому пониманию вышеуказанных определений этих видов условий. Расшифруем их в краткой форме. Первые два вида организационно-педагогических условий как предпосылка и требование носят собственно *организационный характер*.

1. *Организационно-педагогические условия как предпосылка* представлены *учебно-методическим обеспечением* в трех компонентах – материально-технический, социально-личностный и информационно-методический.

2. *Организационно-педагогические условия как требование* - это *контрольно-регламентирующее обеспечение*, включающее следующие компоненты: на федеральном уровне (ГОС ВПО, примерные учебные программы дисциплин и т.д.) и на институциональном уровне (квалификационные требования к выпускнику вуза, рабочий учебный план, должностные инструкции, положения об аттестации студентов и т.д.). Контроль со стороны руководителя (деканата, зав. кафедрами) как одна из функций управленческой деятельности включает разработку критериев оценки, проверку соответствия объектов контроля предписаниям и положениям, корректировку.

3. Третий вид *организационно-педагогических условий как обстановка* представляет собой более сложное образование и понимается как анализ ситуации и выбор способов реализации цели в рамках определенного *информационно-регламентирующего обеспечения*, который задает «рамки дозволенного» при осуществлении учебно-воспитательной деятельности педагога и учебной деятельности студента в определенной социокультурной среде вуза. Именно данный тип условий отвечает сугубо деятельностному подходу к формированию КПС и опирается на собственно *педагогический характер* организационно-педагогических условий как обстановка.

Следовательно, организационно-педагогические условия формирования культуры потребностей студентов вуза выступают как обстоятельства, обеспечивающие управление учебно-воспитательной деятельно-

стью педагогов и (или) учебной деятельностью студентов в процессе формирования культуры потребностей студентов вуза, и которые представляют собой единый взаимосвязанный комплекс условий (предпосылка, обстановка, требование), создаваемых руководителем на управленческом уровне и реализуемых педагогом на техническом, способствующих формированию осознанного отношения студентов к удовлетворению социально значимых потребностей.

Итак, мы рассматриваем организационно-педагогические условия не только на основе системного подхода, указывая на *целостно-ориентированный характер всей системы условий*, но и с позиций деятельностного подхода, определяющий специфическую форму активного отношения человека к миру и *деятельностный характер* организационно-педагогических условий как обстановка. Такое понимание позволяет выявить более эффективные средства, методы и формы для формирования КПС вуза. Поскольку в формате данной статьи невозможно отразить всю цепь логических рассуждений, мы укажем только то, что от обобщенного понимания организационно-педагогических условий можно перейти к соотнесению обозначенных видов с конкретной целью – формирование КПС вуза. В этой связи необходимо обратить внимание на результаты констатирующего эксперимента, которые отражают определенный уровень сформированности культуры потребностей, а также осознание педагогами необходимости формирования КПС вуза с возможностями, предоставляемыми данным вузом для реализации этой цели. Это будет способствовать выявлению комплекса организационно-педагогических условий на основе взаимосвязи организационно-педагогических условий как предпосылка, обстановка и требование.

Список литературы

1. Борытко Н. М., Соловцова И. А., Байбаков А. М. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 496 с.
2. Бухарова Г. Д., Арефьев О. Н., Старикова Л. Д. Системы образования: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 475 с.
3. Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: автореф. канд. пед. наук: (13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования). – Самара, 2009. – 23 с.
4. Голубев А. А. Формирование системы комплексного управления вузом в сфере образовательных услуг: автореф. канд. экон. наук: (08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством). - СПб., 2005. – 161 с.
5. Ефимова И. Ю. Организационно-педагогические условия формирования информационной культуры учащихся в учреждениях дополнительного образования по профилю «Информатика»: автореф. канд. пед. наук: (13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования). – Магнитогорск, 2003. – 182 с.
6. Поташник М. М. Управление качеством образования: практикоориентированная моногр. и метод. пособие. 2-е изд. – М.: Пед. о-во России, 2006. – 448 с.

7. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании: учеб. пособие. – М.: Высшее образование, 2006. - 357 с.
8. Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 541 с.
9. Теория системного менеджмента: учебник / под ред. П. В. Журавлева, Р. С. Седегова, В. Г. Янчевского. – М.: Экзамен, 2002. – 512 с.
10. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. У. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

**Основное содержание концепции нравственного воспитания
учащихся общеобразовательных учреждений
Министерства обороны Российской Федерации
(системно-антропологическое видение)**

В статье раскрыто основное содержание концепции нравственного воспитания учащихся общеобразовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации. Определены базовые категории концепции. Рассмотрено функционирование воспитательного «механизма» системы. Обоснованы функции и этапы нравственного воспитания учащихся.

The article reveals the main content of the concept of moral education teaching students of educational institutions of the Ministry of Defence of the Russian Federation. Defines the basic concept of the category. Reviewed the functioning of the «mechanism» of the system. Substantiated functions and stages of moral education of students.

Ключевые слова: нравственное воспитание, системно-антропологическое видение, нравственное развитие, модусы нравственного развития, система нравственного воспитания, функции нравственного воспитания, этапы нравственного воспитания.

Key words: moral education, system-anthropological vision, moral development, function of moral education, modes of moral development, system of moral education, functions of moral education, stages of moral education.

Изучение современной практики и исторического опыта нравственного воспитания кадетов, суворовцев и нахимовцев, научно-педагогических исследований по вопросам их нравственного воспитания позволило прийти к выводу о необходимости разработки концепции (системы) нравственного воспитания учащихся общеобразовательных учреждений МО РФ [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

Методологическим средством для обоснования категориального аппарата и содержания концепции стал *системно-антропологический подход*, представляющий собой совокупность философских, психологических, собственно педагогических регулятивных идей и понятий, раскрывающих обусловленность содержания всех структурных, процессуальных и функциональных характеристик нравственного воспитания представлением об учащемся как антропологической целостности.

К числу базовых понятий системно-антропологического подхода относятся:

- «нравственно-антропологическая целостность» – понятие, раскрывающее единство природных, социальных, культурологических, субъектных сущностных характеристик учащегося как объекта нравственного воспитания (индивид, личность, индивидуальность, субъект нравственной активности);

- нравственный опыт учащегося – понятие, отражающее целостность нравственного бытия учащегося как индивида, личности, индивидуальности и субъекта нравственной активности. Основными «пластами» нравственного опыта учащихся являются: «элементарная нравственная природная грунтовка» (индивид); общественная и групповая мораль (личность); нравственность индивидуального культурного пространства (индивидуальность); автономная мораль (субъект нравственной активности).

- нравственное развитие учащегося – целостный по составу своих модусов, обусловленный природными, социальными, культурологическими, субъектными детерминантами процесс расширения, углубления и гармонизации всех компонентов нравственной сферы учащегося. Целостность процесса нравственного развития учащегося составляют эмоционально-природный, социологический, культурологический, деятельный модусы.

Нравственное воспитание учащихся общеобразовательных учреждений МО РФ как целостное социальное явление – это многоуровневая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность субъектов воспитания различного уровня по обеспечению нравственного развития учащихся, формированию у них нравственных качеств, необходимых государственному служащему (военнослужащему). Оно осуществляется на социетарном, институциональном, социально-психологическом, межличностном, интраперсональном уровнях [4].

Системообразующим уровнем нравственного воспитания учащихся является институциональный уровень, так как именно в учебно-воспитательном процессе общеобразовательного учреждения концентрируются воспитательные усилия субъектов нравственного воспитания всех уровней, создаются условия, обеспечивающие его системный характер.

Система нравственного воспитания учащихся общеобразовательного учреждения МО РФ – это обусловленное системно-антропологическим представлением об учащемся как предмете нравственного воспитания единство его целей, задач, направлений, методов, средств, организационных форм, реализуемое в учебно-воспитательном процессе.

Главное в системе нравственного воспитания общеобразовательного учреждения МО РФ – создание условий для нравственного развития

учащихся за счет целенаправленной, поэтапной интеграции в целостном учебно-воспитательном процессе компонентов и функций нравственного воспитания, основанием для выделения которых является научно-антропологическое представление об учащемся как предмете нравственного воспитания. В этом заключен воспитательный «механизм» системы нравственного воспитания учащихся. Функционирование данного механизма обеспечивает:

А) Интеграцию в целостном учебно-воспитательном процессе компонентов (направлений) и функций нравственного воспитания учащихся. Нравственное воспитание учащихся осуществляется в единстве своих компонентов (направлений). Оно одновременно является: средством создания педагогических условий для развития у учащихся природной склонности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию; аспектом педагогически управляемой социализации учащихся; ценностно-смысловым диалогом участников учебно-воспитательного процесса; средством создания условий для актуализации нравственной активности учащихся.

Являясь средством создания педагогических условий для развития у учащихся природной склонности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию другому человеку, нравственное воспитание реализует *функцию нравственно-психологической адаптации*. Деятельность педагогов в данном направлении направлена на развитие эмотивного, когнитивного и конативного компонентов эмпатии, формирование некоторых нравственно-коммуникативных качеств. Предполагается, что эмпатия является эмоциональным фундаментом для развития у государственного служащего (военнослужащего) такого нравственного качества как гуманность, формирует у него способность сопереживать, сочувствовать другому человеку.

Будучи аспектом педагогически управляемой социализации учащихся нравственное воспитание реализует функцию их нравственной социализации. Организуемое в данном направлении нравственное воспитание обеспечивает усвоение учащимися социальных норм и моделей поведения, позволяющих им успешно интегрироваться в современный социум, осуществлять эффективное социальное взаимодействие, исполнять роль государственного служащего (военнослужащего). Значительное внимание при этом уделяется «смягчению» деструктивного влияния на нравственную сферу учащихся стихийной и отклоняющейся социализации, профилактике дивиантного и асоциального поведения. Эффективность нравственной социализации предполагает повышение роли первичного коллектива как совокупного агента социализации учащихся; усиление ее военно-профессионального контекста; гуманизацию взаимоотношений учащихся и расширение зоны их социального взаимодействия.

Нравственное воспитание как ценностно-смысловой диалог участников учебно-воспитательного процесса реализует функцию нравствен-

но-культурной идентификации учащихся. Нравственное воспитание, организуемое в данном направлении, способствует освоению учащимися как будущими государственными служащими (военнослужащими) совокупности базовых моральных ценностей. К таким ценностям относятся – «Кадетская честь», «Кадетское братство», «Кадетские традиции», «Отечество», «Гражданственность», «Труд», «Служение Отечеству», «Долг», «Ответственность», «Достоинство». Действенность нравственно-культурной идентификации учащихся предполагает: формирование и развитие в образовательном учреждении целостного культурного пространства, в котором создаются условия, способствующие освоению учащимися базовых моральных ценностей; обеспечивается обогащение содержания, усиление эмоционально-ценностной, дискуссионной составляющей нравственного просвещения учащихся.

Являясь средством создания условий для актуализации нравственной активности учащихся, нравственное воспитание реализует функцию нравственной субъективации учащихся. Организация нравственного воспитания в данном направлении предполагает создание условий для нравственного развития учащихся в процессе разнообразных форм их совместной деятельности и самовоспитания. Эффективность нравственной субъективации учащихся достигается за счет: более полной реализации нравственно формирующего потенциала учебной деятельности; расширения репертуара, обогащения содержания и организационных форм неурочной деятельности; развития у учащихся потребности и способности к нравственному самовоспитанию.

Б) Этапно-поступательный характер нравственного воспитания, который обеспечивается выделением в его развернутом во времени содержании трех интеграционных воспитательных модулей. Внутри каждого модуля определяются основные воспитательные задачи для учащихся младшего подросткового, старшего подросткового, младшего юношеского возрастов. Основные воспитательные задачи определяются с учетом обусловленных возрастом учащихся особенностей развития интеллектуального, эмоционального, волевого, поведенческого, коммуникативного, мотивационного компонентов их нравственной сферы. Основные воспитательные задачи для модуля дифференцируются по модулям нравственного развития учащихся – эмоционально-природному, социологическому, культурологическому, деятельному. Последовательная реализация в учебно-воспитательном процессе интеграционных воспитательных модулей обеспечивает *нравственное становление, нравственное утверждение, нравственное самоопределение учащихся*, являющихся этапами процесса их нравственного развития.

Первый этап (интеграционный воспитательный модуль) – «Нравственное становление» – младший подростковый возраст, учащиеся 11–13 лет, обучающиеся в 5–7 классах.

Основные воспитательные задачи этапа, дифференцированные по модусам нравственного развития учащихся:

а) эмоционально-природный модус: обогащение эмоционального опыта учащихся; развитие эмотивного компонента эмпатии, способности сопереживать и сочувствовать другому человеку.

б) социологический модус: освоение социальной роли учащегося; уяснение норм и требований общечеловеческой морали, воинского этикета и уставов, регулирующих социальное взаимодействие; обретение первичного опыта самоуправления;

в) культурологический модус: пробуждение и развитие интереса к ценностям духовной культуры, осознание ее многообразия и богатства; преимущественная ориентация на освоение базовых моральных ценностей «Кадетская честь», «Кадетское братство», «Кадетские традиции».

г) в деятельный модус: формирование в процессе различных форм совместной деятельности и общения самостоятельности, ответственности, коллективизма и других нравственных качеств; формирование установки на нравственное самовоспитание и развитие предпосылок к его осуществлению.

Второй этап (интеграционный воспитательный модуль) – «Нравственное утверждение» – старший подростковый возраст, учащиеся 14–15 лет, обучающиеся в 8–9 классах.

Основные воспитательные задачи этапа, дифференцированные по модусам нравственного развития учащихся:

а) эмоционально-природный модус нравственного развития: развитие когнитивного компонента эмпатии; освоение «языка эмоций», развитие эмпатийной зоркости, слушания, рефлексии, понимания;

б) социологический модус нравственного развития: освоение социальной роли гражданина России; развитие коммуникативных навыков делового и межличностного общения в контексте расширения пространства социального взаимодействия;

в) культурологический модус нравственного развития: расширение общекультурного горизонта; акцент на приобщение к национальной культуре, освоение базовых моральных ценностей «Отечество», «Гражданственность», «Труд»;

г) в деятельном модусе нравственного развития: обогащение опыта ответственного поведения, самостоятельности в принятии решений через активное включение в разнообразные формы совместной деятельности, овладение первичными навыками самовоспитания.

Третий этап (интеграционный воспитательный модуль) – «Нравственное самоопределение» – младший юношеский возраст, учащиеся 15–17 лет, обучающиеся в 10–11 классах.

Основные воспитательные задачи этапа, дифференцированные по модусам нравственного развития учащихся:

а) эмоционально-природный модус нравственного развития: развитие конативного компонента эмпатии, стремления оказывать другому человеку действенную помощь при вербальном сочувствии и волевом содействии.

б) социологический модус нравственного развития: активизация профессиональной ориентации учащихся, создание условий для освоения социальной роли государственного служащего (военнослужащего).

в) культурологический модус нравственного развития: наращивание культурного потенциала учащихся как будущих государственных служащих; актуализация ориентации на базовые моральные ценности «Служение Отечеству», «Долг», «Ответственность», «Достоинство».

г) в деятельном модусе нравственного развития: формирование готовности к осознанному профессиональному выбору; развитие нравственной смысловой составляющей в структуре мировоззрения учащихся; овладение приемами нравственного самовоспитания.

В тесной взаимосвязи с нравственным воспитанием осуществляется их нравственное самовоспитание, которое также носит этапно-поступательный характер. Учет особенностей нравственного развития учащихся младшего подросткового, старшего подросткового и младшего юношеского возрастов позволяет выделить следующие этапы их нравственного самовоспитания.

Первый этап – «Формирование предпосылок к нравственному самовоспитанию» – младший подростковый возраст, кадеты 11–13 лет, обучающиеся в 5–7 классах. На этом этапе у учащихся формируются интеллектуальные, волевые, мотивационные предпосылки к нравственному самовоспитанию.

Второй этап – «Нравственной самооценки и овладения первичными навыками нравственного самовоспитания» – старший подростковый возраст, кадеты 14–15 лет, обучающиеся в 8–9 классах. На этом этапе: у учащихся формируется способность к адекватной самооценке; развивается способность к самоанализу; происходит выделение своих личностных качеств как причин совершаемых поступков; вырабатываются отдельные правила работы над собой.

Третий этап – «Актуализации нравственного самовоспитания» – младший юношеский возраст, кадеты 15–17 лет, обучающиеся в 10–11 классах. На этом этапе: учащимися осознается необходимость систематической работы над собой; осваиваются основные приемы нравственного самовоспитания; осуществляется проектирование специальной программы нравственного самовоспитания.

В) Полноту развития нравственной сферы учащихся по всем компонентам. В результате влияния воспитательного «механизма» системы нравственного воспитания к концу обучения компоненты нравственной сферы учащегося должны иметь следующую качественную характеристику:

- *интеллектуальный компонент*: учащийся знает и понимает смысл основных нравственных понятий, базовых моральных ценностей; способен аргументировано обосновать необходимость нравственного отношения к другим людям и свою нравственную позицию; глубоко знает историю Отечества, своей малой Родины, Вооруженных Сил РФ, общеобразовательного учреждения; обладает развитыми представлениями о достижениях человечества, россиян в области духовной и материальной культуры; понимает высокую социальную значимость и необходимость добросовестного служения Отечеству на военном и гражданском поприще; имеет достаточно полное представление об основных требованиях профессиональной этики государственного служащего (военнослужащего);

- *эмоциональный компонент*: у учащегося сформированы высшие нравственные чувства, выражающие его отношение к другим людям, Отечеству, малой Родине, самому себе, своим обязанностям, социальным институтам, Российскому государству: гуманизм, патриотизм, отзывчивость, справедливость, собственное достоинство и другие; учащийся способен проявлять эмпатию, сочувствие, сопереживание к человеку;

- *волевой компонент*: учащийся готов к ответственным поступкам и деятельности, совершение которых требует личностных усилий, эмоционально-волевой устойчивости; отстаивая свою нравственную позицию, способен противостоять внешнему давлению; обладает развитыми лидерскими качествами, организаторскими способностями; у него сформированы основные морально-волевые качества, необходимые военнослужащему (государственному служащему) – решительность, инициативность, самообладание, настойчивость, ответственность, дисциплинированность и другие;

- *поведенческий компонент*: учащийся способен сознательно управлять своим поведением, ориентируясь на моральные нормы и ценности; ответственно относится к учебе, исполнению обязанностей и поручений; активно участвует в разнообразных формах учебной и не учебной деятельности, реализации социально значимых проектов, акций, творческих коллективных кадетских дел и других мероприятий;

- *мотивационный компонент*: у учащегося сформировано стремление к поступлению в высшие учебные заведения, осуществляющие подготовку кадров для государственной и военной службы; развита мотивация бескорыстного, добросовестного служения Отечеству; он способен к нравственной рефлексии, самоанализу, самовоспитанию; критичен по отношению к своему поведению, поступкам, решениям; ориентирован на сочетание личных, общественных и групповых интересов;

- *коммуникативный компонент*: учащийся способен осуществлять социальное взаимодействие, исходя из требований общечеловеческой морали; во взаимоотношениях с начальниками и педагогами сознатель-

но руководствуется уставными требованиями, нормами воинского этикета; отношения с товарищами выстраивает в соответствии с нормами «кадетского братства», умеет дружить, готов оказать помощь товарищу; благороден и предупредителен по отношению к девушке, женщине; внимателен к пожилым людям, ветеранам; отличается высокой культурой межличностного и делового общения; тактичен и вежлив в общении с окружающими.

Список литературы

1. Абатина И. А. Педагогические основы воспитания представлений о чести и достоинстве в системе довузовской военной подготовки: автореф. ...дис. канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2006. – 38 с.
2. Андрушин И. В. Становление и развитие системы воспитательной работы в кадетских корпусах: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Кострома, 2001. – 35 с.
3. Галибина Л. А. Воспитание здорового образа жизни у кадет общеобразовательных военно-учебных заведений России: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – СПб., 2002. – 33 с.
4. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. – СПб., 1992. – 214 с.
5. Данченко В. Г., Калашников Г. В. Кадетские корпуса – школа русской военной элиты. – М., 2007. – 341 с.
6. Каменев А. И. История подготовки военных кадров в России. – М., 1999. – 215 с.
7. Костоусов Н. С. Педагогические основы нравственного воспитания учащихся лицея милиции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 34 с.
8. Крылов В. М. Кадетские корпуса и российские кадеты. – СПб., 1998. – 421 с.
9. Пашканова Н. А. Формирование опыта нравственного поведения воспитанников кадетского корпуса: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Кострома, 2006. – 36 с.
10. Ромайкин Ю. В. Формирование воспитывающей среды кадетского корпуса: автореф. дис. ...д-р. пед. наук. – М., 2004. – 45 с.
11. Стрюкова Г.А. Гуманистический потенциал воспитательной системы кадетского корпуса: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Ульяновск, 2002. – 34 с.
12. Чураков С. В. Нравственное воспитание суворовцев в процессе общеобразовательной подготовки: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2011. – 34 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНЫХ ТРЕНИРОВОК, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 796.422 (073)

И. А. Ильина

Техника и методика обучения упражнению «бег с высоким подниманием бедра»

В данной работе раскрыта техника бега с высоким подниманием бедра, даны методические указания, рекомендована методика обучения, предложены варианты выполнения и практические рекомендации, определены типичные ошибки и их исправление в упражнении.

Были проанализированы типичные ошибки, допускаемые школьниками в упражнении «бег с высоким подниманием бедра» определены возможные причины их возникновения, даны рекомендации по их исправлению. Сделан вывод о том, что самые простейшие и широко используемые упражнения недостаточно широко представлены в учебной и методической литературе, а учителям и тренерам необходимо знать теоретические аспекты упражнений.

In this paper discloses running technique with high lifting hips, are given guidance, recommended methods of teaching are proposed embodiments and best practices, defined common mistakes and correct them in the exercise.

We were analyzed typical mistakes made by schoolchildren in the exercise «running high lifting hips» identified the possible cause, recommendations on their IP-rule. It is concluded that the simplest and most commonly exercise underrepresented in educational and methodical literature, and teachers and trainers need to know the theoretical aspects of the exercise.

Ключевые слова: бег с высоким подниманием бедра, техника, методика обучения, методические указания, варианты выполнения, практические рекомендации, типичные ошибки и их исправление.

Key words: running with lifting hips high, technique, methodology of teaching, methodological recommendations, performing options, practical.

«Бег с высоким подниманием бедра» – циклическое упражнение, относящиеся к специальным упражнениям легкоатлета. Используется большинством спортсменов и широко распространено на занятиях физической культурой. Упражнение используют для подготовки организма к

деятельности в основной части занятия, а также для постановки техники бега и развития физических качеств [4].

Бег с высоким подниманием бедра по своему характеру, двигательной структуре и динамике наиболее близко стоит к бегу. С помощью этого упражнения можно избирательно воздействовать на определенные группы мышц в нужном направлении.

Упражнение развивает способность поднимать бедро до горизонтали в течение определенного времени в целях сохранения амплитуды бегового шага [8], способствует развитию мышц передней поверхности бедра, задней и передней поверхности голени. При активном опускании ноги в работу включаются мышцы задней поверхности бедра [5].

Упражнение выполняется после медленного бега и общеразвивающих упражнений. Такая последовательность связана с тем, что специальные беговые упражнения требуют от опорно-двигательного аппарата активной работы и больших мышечных напряжений.

Наблюдения за учителями общеобразовательных школ и тренерами ДЮСШ по различным видам спорта показывают, что одно из самых распространённых упражнений – бег с высоким подниманием бедра, проводится занимающимися с допущением ошибок в технике упражнения и терминологии, часто предлагается в самом начале урока, когда организм еще не готов к такой интенсивной работе. Что недопустимо и может привести к травмам занимающихся. Также отмечается однообразие предлагаемого упражнения, хотя выполнять его можно в многочисленных вариантах.

Одной из причин слабой технической подготовки в беге, является недооценка роли специальных упражнений, неправильный подбор упражнений в зависимости от уровня физической и технической подготовленности, возраста, пола, условий занятий [1]. Учителям и тренерам необходимо уметь показать технику упражнений, знать основные ошибки которые допускают занимающиеся, знать причины их появления и уметь их устранять.

Техника упражнения «бег с высоким подниманием бедра»

Из исходного положения правая нога вперед, левая назад оттолкнуться (фаза отталкивания) от опоры правой ногой вверх – вперед, одновременно поднять бедро левой ноги вверх, (согнутое в коленном суставе, период полета). Опуская левую ногу, разогнуть в коленном суставе. Приземлиться на левую ногу (фаза амортизации на левой ноге). Оттолкнуться (фаза отталкивания) от опоры левой ногой вверх - вперед, одновременно поднять бедро правой ноги вверх, (согнутое в коленном суставе, период полета). Опуская правую ногу, разогнуть в коленном суставе. Приземлиться на правую ногу (фаза амортизации на правой ноге). Продолжить цикл движений. Руки согнуты под углом 90 градусов, работают как в беге.

В периоде опоры выделяют две фазы: амортизации и отталкивания. Фаза амортизации начинается с момента постановки ноги на опору и длится до момента вертикали, когда проекция общего центра массы находится над точкой опоры. С момента вертикали до момента отрыва толчковой ноги от опоры проходит фаза отталкивания [2].

Методические указания к выполнению упражнения «бег с высоким подниманием бедра» [3,6]

Голова держится прямо, вперед не наклоняется.

Мышцы лица и шеи расслаблены.

Ось плеч не меняет своего положения во время упражнения.

Руки согнуты под углом 90°.

Руки работают свободно, как при беге, плечи не закрепощены.

В амортизационной фазе голень и бедро опорной ноги, таз, туловище и голова находятся в одной плоскости, перпендикулярной опоре, с легким наклоном вперед.

Опорная нога должна быть выпрямленной.

Бедро поднимается до положения, параллельного опоре, или немного выше.

Колени в стороны не разводить.

Подъем бедра производится при свободной голени.

В момент начала движения ноги вниз голень занимает положение, перпендикулярное опоре.

Постановка стопы на опору производится упруго, на переднюю часть.

Стопы ставятся на опору с носка в направлении вниз - назад.

Стопы ставятся на опору параллельно друг другу.

В фазе амортизации пятка опорной ноги не касается дорожки [3,6].

Чтобы проанализировать ошибки, допускаемые занимающимися в упражнении «бег с высоким подниманием бедра», мы выполнили наблюдение за школьниками Ленинградской области на уроках физической культуры. Всего испытуемых составило 160 человек.

Исходя из допущенных ошибок, определили возможные причины возникновения и их исправление. Типичные ошибки расположены в порядке убывания.

Ошибка 1. Наклон туловища назад.

Причины: голова закинута назад, расслаблены мышцы туловища.

Исправление. 1. Бег с высоким подниманием бедра в упоре у шведской стенки, в упоре о партнера. 2. Из исходного положения стоя выполнить небольшое «падение» вперед, «подхватить» бегом с удержанием туловища в наклоне. 3. То же, но «подхватить» бегом с высоким подниманием бедра. 4. Бег с высоким подниманием бедра, при этом опустить ниже голову и держать ее прямо, взгляд направить вперед. Мышцами спины и пресса туловище держать ровно. Голень, бедро опорной ноги,

таз, туловище и голову удерживать в одной плоскости, перпендикулярной опоре, с легким наклоном вперед.

Ошибка 2. Недостаточный вынос бедра вперед-вверх.

Причины: слабые мышцы подниматели бедра, пресса, излишняя поспешность в движениях.

Исправление. 1. Ходьба с высоким подниманием бедра. Контролировать поднимание бедра до положения, параллельного опоре, или немного выше. 2. Бег с высоким подниманием бедра с незначительным продвижением вперед (0, 5 стопы). Выполнять упражнение в среднем темпе. 3. Укреплять подниматели бедра, пресс специальными упражнениями.

Ошибка 3. Разгибание рук при отведении назад. Работа рук с малой амплитудой. Руки опущены вниз или плечи подняты вверх.

Причины: неправильное представление о технике движений рук. Бесконтрольные движения рук. Закрепощение плечевого пояса.

Исправление. 1. Согнуть руки под углом 90°, выполнить имитацию движений рук на месте. Руки не разгибать, контролировать угол сгибания (90°) и амплитуду движения. 2. То же в ходьбе. Плечи не закрепощать, вверх не поднимать. 3. То же в беге. 4. То же в беге с высоким подниманием бедра. Руками работать свободно, как при беге. Мышцы лица и шеи расслабить.

Ошибка 4. Раскачивание туловища вправо-влево.

Причины: работа рук вправо-влево, постановка стоп вправо-влево, расслабление туловища.

Исправление. 1. Имитация работы рук вперед-назад на месте, затем в ходьбе, в медленном беге, в беге с высоким подниманием бедра. 2. Ходьба с высоким подниманием бедра без расхождения стоп вправо-влево. Туловище удерживать мышцами спины и живота без раскачивания вправо-влево.

Ошибка 5. Выполнение упражнения на полусогнутых ногах, отведение таза назад.

Причины: слишком быстрое выполнение упражнения, неправильное представление о технике упражнения.

Исправление. 1. Ходьба с высоким подниманием бедра с полным выпрямлением опорной ноги. 2. То же, но со сменой ног прыжком. 3. Бег с высоким подниманием бедра с незначительным продвижением вперед (1 стопа), руки прямые за спину в замок наружу. При этом таз назад не отводить, удерживать таз в положении «вперед». Контролировать положение, чтобы голень, бедро опорной ноги, таз, туловище и голова находились в одной плоскости, перпендикулярной опоре, с легким наклоном вперед.

Ошибка 6. Постановка ноги с ударом об опору.

Причины: неправильная постановка стопы на опору, недостаточно укреплен свод стопы.

Исправление. 1. Бег с высоким подниманием бедра с загибающим движением «под себя». 2. То же, но ставить стопы на опору упруго, без удара, с передней части стопы. В фазе амортизации пяткой опорной ноги не касаться дорожки. 3. Укреплять стопы специальными упражнениями.

Ошибка 7. Выносятся вперед рука, одноименная маховой ноге.

Причины: нарушение координации движений рук и ног.

Исправление. 1. Ходьба с высоким подниманием бедра с контролем движений рук и ног: при подъеме левой ноги – вынести правую руку вперед, при подъеме правой ноги – вынести левую руку вперед. 2. То же выполнить в беге в медленном, затем в среднем темпе.

Ошибка 8. Разведение коленей в стороны.

Причины: постановка стоп на опору носками наружу, неправильное представление о технике упражнения.

Исправление. 1. Ходьба с постановкой стоп параллельно друг другу. 2. То же в медленном беге. 3. Ходьба с высоким подниманием бедра с контролем коленей без разведения в стороны. 4. Бег с высоким подниманием бедра с постановкой стоп параллельно друг другу с контролем параллельной работы ног.

Ошибка 9. Нарушен ритм выполнения упражнения (слишком медленное выполнение, «западание» на одну ногу, замедление выполнения упражнения к его окончанию).

Причины: не указана скорость выполнения упражнения, травма, одна нога слабее другой, другие проблемы в строении костно-мышечной системы.

Исправление. 1. Выполнение упражнения под счет, хлопки.

Чтобы было меньше ошибок при выполнении упражнения необходимо знать методику обучения упражнению. Перед выполнением упражнения необходимо создать правильное представление о нем. Использовать средства рассказа и показа. Идеально, если преподаватель сам покажет образцовую технику выполнения упражнения. Можно использовать кинограммы, рисунки, показ спортсменом-легкоатлетом.

Необходимо заострить внимание на основных моментах техники и показать их правильное исполнение. При этом необходимо знать, где занимающиеся допускают больше всего ошибок, но рекомендуется не заострять их внимание на ошибках и не показывать их, так как ошибки запоминаются и воспроизводятся легче, чем правильные движения.

Занимающимся можно предложить выполнение упражнения в целом. Если занимающиеся не знакомы с этим упражнением (или обладают слабой координацией), можно выполнить сначала подготовительные упражнения. Во-первых, научить работе ног: ходьба на передней части стопы; ходьба с высоким подниманием бедра, руки на пояс; бег с высоким подниманием бедра, руки прямые за спину в замок наружу; бег с высоким подниманием бедра в упоре у шведской стенки. Во-вторых,

научить работе рук: имитация движений рук на месте, в ходьбе, в беге. Затем научить сочетанию работы рук и ног: ходьба с высоким подниманием бедра с работой рук; бег с высоким подниманием бедра на месте, с незначительным продвижением и средним. Сначала необходимо научиться выполнять упражнения в медленном и среднем темпе, затем совершенствовать в быстром темпе и в разных вариантах.

Варианты выполнения упражнения «бег с высоким подниманием бедра»:

- бег с высоким подниманием бедра через 1 беговой шаг (2, 3, 4, 5 беговых шага);

- бег с высоким подниманием бедра спиной вперед;

- бег с высоким подниманием бедра правым боком (левым боком);

- бег с высоким подниманием бедра с выведением голени вперед;

• *с различным продвижением:*

- бег с высоким подниманием бедра на месте,

- бег с высоким подниманием бедра с незначительным продвижением вперед (1–2 стопы и менее),

- бег с высоким подниманием бедра с активным продвижением вперед (3 стопы и более);

• *в комбинировании упражнений на месте и в движении:*

- бег с высоким подниманием бедра на месте с переходом в бег с высоким подниманием бедра с незначительным продвижением вперед,

- бег с высоким подниманием бедра на месте с переходом в бег с ускорением,

- бег с высоким подниманием бедра через три беговых шага на месте с переходом в бег с ускорением и т. д.;

• *в упоре:*

- бег с высоким подниманием бедра в упоре у шведской стенки;

- бег с высоким подниманием бедра в упоре о партнера;

- одновременный с партнером бег с высоким подниманием бедра в упоре друг о друга и т. д.;

• *с различным темпом выполнения упражнения:*

- бег с высоким подниманием бедра в медленном (среднем, быстром) темпе;

- бег с высоким подниманием бедра с постепенно нарастающим темпом;

- бег с высоким подниманием бедра с постепенно нарастающим темпом, доводя темп до максимального;

• *в комбинировании с бегом с ускорением:*

- бег с высоким подниманием бедра с переходом в бег с ускорением;

- бег с высоким подниманием бедра спиной вперед с переходом в бег с ускорением вперед;

- бег с высоким подниманием бедра с постепенно нарастающим темпом с переходом в бег с ускорением;

- бег с высоким подниманием бедра с выведением голени вперед с переходом в бег с ускорением;

- бег с высоким подниманием бедра с выведением голени вперед в постепенно нарастающем темпе с переходом в бег с ускорением;

• *в комбинировании разных упражнений:*

- семенящий бег 10–15 м, переход в бег с высоким подниманием бедра 10 - 15 м,

- бег с высоким подниманием бедра 10–15 м, переход в прыжки с ноги на ногу 10–15 м, переход на бег 20–30 м,

- бег с высоким подниманием бедра через два беговых шага 10–15 м, переход в бег с высоким подниманием бедра с постепенно нарастающим темпом 10–15 м, переход в бег с ускорением 20–30 метров и т. д.

Упражнения можно выполнять с разной работой рук: а) как в беге,

- руки на пояс, б) прямые свободные руки, в) руки за голову, г) руки за спину, д) руки прямые за спину в замок наружу.

Практические рекомендации к применению разных вариантов упражнения

Дошкольникам для удобства и контроля правильности выполнения во время бега предлагается согнуть руки в локтях до прямого угла ладонями вперед-вниз с тем, чтобы поднимающиеся поочередно колени касались этих ладоней [7].

При выполнении упражнений с работой рук «как в беге», что особенно удобно, встречные перекрестные движения осей таза и плеч позволяют сохранить равновесие и противодействуют боковому развороту тела занимающихся.

Выполнение упражнения при прямых свободных руках способствует раскрепощенности работы плеч в дальнейшем.

Техника движений рук зависит от скорости выполнения упражнений. Чем выше скорость выполнения упражнений, тем амплитуда движений рук наибольшая. Скорость движения рук совпадает с частотой беговых шагов.

Как мы уже отмечали, чтобы увеличить частоту шагов, например в упражнении «бег с высоким подниманием бедра с постепенно нарастающим темпом», необходимо увеличить частоту движений рук.

Вначале упражнение следует выполнять в медленном и среднем темпе, а по мере овладения и в быстром. Темп выполнения зависит от поставленной на занятии задачи. Увеличение темпа способствует развитию быстроты.

Следует добиваться, чтобы при нарастании темпа и скорости спортсмен не откидывал туловище (назад) и не отводил таз назад.

В упражнении «бег с высоким подниманием бедра через 3 беговых шага» следует акцентировать движение на быстрое опускание маховой ноги. Постановка стопы на опору производится упруго, на переднюю часть стопы. Руками следует работать как в беге.

Упражнение «бег с высоким подниманием бедра с выведением голени вперед», «... способствует выработке навыка не закрепощенного опускания маховой ноги с вынесенной вперед голенью и постановкой стопы впереди проекции центра тяжести тела настолько, чтобы центр тяжести тела прошел над опорой за счет инерции движения (не тормозя его), создавая наиболее выгодные предпосылки для дальнейшего проталкивания тела вперед в момент заднего толчка» (3, с. 53). Выполняется это упражнение как и бег с высоким подниманием бедра, но, «...когда бедро доходит до горизонтали и только начинает опускаться вниз, свободно висящая голень выносится вперед с тем, чтобы стопа опустилась на землю несколько впереди колена загибающимся движением» (3, с. 52). Особенно важно, по мнению Н. А. Зайцева (1955), научиться выполнять это упражнение с плавным переходом в бег, чтобы переход при этом был незаметным.

Н. А. Зайцев (1955) описывает, как бег с высоким подниманием бедра с выведением голени вперед он использовал на практике. Мастер спорта Хейно Поттер в начале спортивной деятельности владел ошибкой в технике бега – чрезмерным забрасыванием голени назад и постановкой ее излишне под себя. Различные методические указания при повторном беге на технику влияния не оказывали. С Х. Поттером занялись изучением упражнения «бег с высоким подниманием бедра с выведением голени вперед». Упражнение выполнялось с подчеркнуто высоким подъемом бедра и активным выведением голени вперед перед постановкой на опору. Хорошо овладев этим упражнением (как и рядом других), спортсмен быстро исправил имевшуюся ошибку в беге и впоследствии овладел широким, свободным, размашистым шагом.

Еще ученик Н. А. Зайцева – Ардалион Игнатъев имел примерно ту же ошибку, что и Х. Поттер. Овладев тем же упражнением и рядом других специальных упражнений в более совершенной форме, чем Х. Поттер, А Игнатъев исправил ошибку, научившись применять весьма рациональную технику махового бега. А использование в различных вариантах упражнение «семенящий бег» помогло этому спортсмену развить быстроту [3].

К упражнению: «бег с высоким подниманием бедра с выведением голени вперед» следует относиться с осторожностью. При отсутствии ошибки: «излишняя постановка стопы под себя» это упражнение именно с *активным* выведением голени вперед перед постановкой на опору приводит к излишнему напряжению голени и недостаточному её расслаблению. Если сделать перенос этого движения на бег, то это будет являться ошибкой. Выведение голени вперед должно быть оптимальным.

Выполняя анализ литературных источников по данной проблеме, можно сделать вывод, о том что самые простейшие и широкие используемые упражнения не достаточно представлены в литературе. В данной работе – раскрыли технику бега с высоким подниманием бедра, методи-

ческие указания, методику обучения, варианты выполнения, дали практические рекомендации, определили типичные ошибки и их исправление в упражнении.

Список литературы

1. Демин П. С. Подготовительные и специальные упражнения в легкой атлетике. – М.: Сов. Россия, 1964. – 64 с.
2. Жилкин А. И., Кузьмин В. С., Сидорчук Е. В. Легкая атлетика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 464 с.
3. Зайцев. Н. А. Бег на 400 метров. – М.: Физкультура и спорт, 1955. – 152 с.
4. Ильина И.А. Специальные упражнения легкоатлета: учеб. метод. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – 92 с.
5. Лобачев В. С. Физические упражнения для развития мышц задней поверхности бедра: учеб.-метод. пособие. – М.: Сов. спорт, 2006. – 136 с.
6. Лобачев В. С. Физические упражнения для развития мышц задней поверхности голени. Кн. III: учеб.-метод. пособие. – М.: Сов. спорт, 2009. – 136 с.
7. URL:<http://ffk-sport.ru/>
8. URL:<http://sport-tv.kz/ru> Спортивные термины

Сведения об авторах

Андрианова Дарья Дмитриевна, аспирант, директор, ГБОУ гимназия № 24 имени И. А. Крылова Санкт-Петербурга (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: dariaandrianova@mail.ru

Гордиенко Евгения Алексеевна, ассистент кафедры иностранных языков. Амурский государственный университет, (Россия, Амурская область, г. Благовещенск), e-mail: Evgenia5@mail.ru

Дугин Игорь Михайлович, кандидат философских наук, доцент 108 кафедры Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: duginigor@yandex.ru

Жилина Алла Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, e-mail: ivan-1912@mail.ru

Ильина Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), irina0810@mail.ru

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

Клюев Александр Сергеевич, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры музыкального воспитания и образования, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: aklujev@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, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: kei07@list.ru

Лисовская Татьяна Викторовна, Кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования, Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (Республика Беларусь, Минск), e-mail: lis_tva@tut.by

Миссуловин Леон Яковлевич, доктор психологических наук, профессор кафедры логопедии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Заслуженный работник здравоохранения РФ (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: logo-missulovin@yandex.ru

Никитина Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: nikit_m_i@bk.ru

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

Никульшина Лариса Винировна, аспирант, ассистент кафедры дизайна рекламы, Институт графического дизайна, Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: k_dr@mail.ru

Полетаева Наталия Михайловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры дополнительного профессионального образования, e-mail: natp1955@yandex.com

Седлецкая Тамара Валерьевна, директор Лужского института (филиала) Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, e-mail: lilgu@luga.ru

Седова Нелли Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: v-a-sedov@school227.ru

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

Фролов Юрий Николаевич, кандидат педагогических наук, директор, Тюменский нефтегазовый университет, г. Ялуторовск (филиал) (Россия, Тюменская область, г. Ялуторовск), e-mail: yalsecretar@tsoгу.ru

Хименкова Елена Сергеевна, аспирант, учитель-дефектолог слухового кабинета, ГКСОУ ЛО «Сясьстройская специальная школа-интернат» (Ленинградская область, Волховский район, г. Сясьстрой), e-mail: ekhimenkova@yandex.ru

Щебельская Эльвира Геннадьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков ГКОУ ВПО СПб им. В. Б. Бобкова филиал Российской таможенной академии (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: shebelskaya1@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

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.

Для заметок

Научный журнал

Вестник

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

№ 1

Том 3. Педагогика

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

Подписано в печать 30.03.2015. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 11,25. Тираж 500 экз. Заказ № 1153

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