

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

# **ВЕСТНИК**

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

*Научный журнал*

**№ 4**

**Том 3. Педагогика**

**Санкт-Петербург**

**2015**

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

*Научный журнал*  
**№ 4. 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);  
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

### **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

В. Н. Скворцов

Инновационный потенциал университета  
в организации системы непрерывного образования..... 7

С. В. Тарасов

Критерии и показатели эффективности образовательной среды..... 18

Г. Д. Кириллова, М. И. Морозова

Развивающее обучение как основа формирования у школьников  
познавательных универсальных учебных действий ..... 31

### **СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

И. В. Литвиненко, М. Ю. Данилкина

Комплексная диагностика как условие  
дифференцированной коррекционной  
помощи при деменции (приобретенном слабоумии) ..... 38

М. И. Никитина, Е. Т. Логинова

Федеральный государственный образовательный стандарт  
для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными  
нарушениями): возможности и перспективы ..... 47

И. И. Мамайчук, Н. В. Андрущенко

Система психолого-педагогического сопровождения детей с  
нарушением опорно-двигательного аппарата ..... 54

Г.М. Ильина, Л.М. Кобрина

Дополнительное образование лиц с ограниченными  
возможностями здоровья и инвалидов  
в системе профессионального обучения  
и предпрофессиональной подготовки..... 67

А. А. Назарова

Вопрос о взаимосвязи дисграфии и дизорфографии  
у учащихся с нарушением письма..... 75

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

М. З. Закариашвили, И. О. Чичашвили

Педагогико-методические и информационно-технологические  
аспекты интерактивного обучения ..... 84

В. Н. Волков

Анализ изменений практик управления школой  
(по материалам конкурсов инновационных продуктов) ..... 91

Л. В. Никулин

Формирование опытной программы по физическому воспитанию  
преподавателей вузов старших возрастных групп и ее  
экспериментальная проверка ..... 100

В. Ю. Шевелёв

Проблема категории «идеала» в педагогической науке ..... 111

Сведения об авторах ..... 120

## Content

### **GENERAL PEDAGOGICS, PEDAGOGICS AND FORMATION HISTORY**

V.N. Skvortsov

The innovative potential of the university in the organization  
of continuing education system .....7

S.V. Tarasov

Criteria and indicators of the effectiveness of the educational  
environment ..... 18

G.D. Kirillova, M.I. Morozova

Developing training as the basis for the formation of students'  
cognitive universal educational actions .....31

### **SPECIAL PEDAGOGY**

I.V. Litvinenko, M.Y. Danilkina

Complex diagnostics as a condition differentiated correctional  
care for dementia (dementia) .....38

M.I. Nikitina, E. T. Loginova

Federal state educational standard for students with mental retardation  
(intellectual disabilities): opportunities and prospects .....47

I.I. Mamaychuk, NV Andrushchenko

The system of psycho-pedagogical support for children with impaired  
musculoskeletal system .....54

G.M. Ilina, L.M. Kobrina

Additional education of persons with disabilities and persons  
with disabilities in vocational training and pre-service training system .67

A.A. Nazarov

The relationship dysgraphia and dizorfografii students  
in violation of the letter .....75

### **THEORY AND A TRAINING AND EDUCATION**

M.Z. Zakariashvili, I.O. Chichashvili

Pedagogical and methodological and information-technological  
aspects of online learning .....84

V.N. Volkov	
Analysis of changes in school management practices (based on competitions of innovative products) .....	91
L.V. Nikulin	
Formation of a pilot program for physical education university professors of older age groups and its experimental verification .....	100
V.Y. Shevelev	
The problem of "ideal" category in pedagogical science .....	111
About authors .....	120

# ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378+338.2

*В. Н. Скворцов*

## **Инновационный потенциал университета в организации системы непрерывного образования**

В статье рассматривается специфика инновационной среды университета как фундаментального условия развития и функционирования региональной системы непрерывного образования. Важнейшим компонентом инновационной среды университета признается его образовательное пространство; к функциям отнесены такие элементы, как разработка своего инновационно-образовательного и инновационно-исследовательского комплекса, а также формирование и поддержание имиджа образовательной организации.

The article deals with the specifics of the innovative environment of the university as the fundamental conditions for the development and functioning of the regional system of continuous education. The most important component of the innovative environment of the University recognized his educational space; Feature includes such elements as the development of their innovation, education and research complex, as well as creating and maintaining the image of an educational organization.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, образовательная среда, инновации.

*Key words:* lifelong education, educational environment, innovation.

Актуальность исследования системы непрерывного образования связана с поиском новых возможностей подготовки специалистов высокой квалификации, наличие которых в российской экономике выступает одним из важнейших условий преодоления социально-экономического кризиса. Творческая индивидуальность, инновационный потенциал людей, формирование их профессиональных компетенций и навыков принятия нестандартных эвристических решений в различных сферах трудовой деятельности определяют их современное трудовое поведение и экономическое сознание. Готовить специалистов, нацеленных на инновационное развитие своей профессиональной деятельности, можно лишь при наличии мощного научного и

интеллектуального потенциала, серьезной научной и технологической базы. Другими словами, развитие инновационной среды университетов обусловлено реальными потребностями современной экономики. В её основе лежат механизмы восстановления взвешенного и рационального по своей структуре индустриального потенциала нашей страны и последовательного движения к созданию инновационной экономики нового типа. Все это определяет актуальность выдвинутой нами проблемы – создание инновационной среды университетов как фундаментального условия развития и функционирования региональной системы непрерывного образования специалистов высокой квалификации.

*Инновационная среда университета: её сущность и компоненты*

Инновационная среда университета включает в себя совокупность пространственных и предметных факторов, социальных компонентов и межличностных отношений. Все эти факторы взаимосвязаны между собой, дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта инновационной среды, которую можно классифицировать в зависимости от вида образовательной организации: инновационная среда школы, гимназии, лицея, колледжа, вуза и т. д. Внутри образовательной организации инновационную среду можно рассматривать как по уровню воздействия на ее структурные подразделения, так по составу и количеству вовлеченных в неё студентов и преподавателей: среда вуза, среда факультета, среда курса, среда кафедры, среда учебной группы.

Инновационная среда университета, будучи связана с научной и образовательной деятельностью его сотрудников и студентов, динамична, но одновременно с этим устойчива и нерелятивна. Она через инновационную деятельность преподавателей и научных сотрудников университета формирует новый тип студентов, которые в свою очередь влияют по законам обратной связи на его профессорско-преподавательский состав. Этот механизм создает предпосылки для расширенного воспроизводства творчески инновационной среды университета как компонента более широкой системы непрерывного образования в регионе. Динамичный характер инновационной среды выражается в системе сменяющих друг друга новаций, в рыночном продвижении и поддержке новых образовательных и научных продуктов, которые используются их потребителями и субъектами непрерывного образования для развития своих профессиональных компетенций.

Важнейший компонент инновационной среды университета – его образовательное пространство, которое имеет вполне реальное вещественное содержание. Однако инновационная среда и образовательное пространство университета не тождественные понятия. В рамках образовательного пространства легче раскрыть предметную сущность тенденций и отдельных сторон инновационной среды, отследить из-

менения образовательного и воспитательного процессов с точки зрения целостности взаимодействия вещей и его субъектов, а также анализировать конкретную предметную обстановку инновационной среды как свободно формируемую и присваиваемую преподавателями, научными сотрудниками и студентами университета либо как функционально детерминированную и сущностно отчужденную от них систему вещей. Эти компоненты, социально и культурно детерминируя инновационную среду университета, аккумулируют в себе человеческую энергию, они создаются и постоянно воспроизводятся самими субъектами образовательного процесса. При этом предметная обстановка инновационной среды, с одной стороны, способствует творческой деятельности преподавателей, научных сотрудников и студентов университета, а с другой – однажды возникнув, становится существенным элементом в их учебной и воспитательной деятельности, их творческой работе, ибо она не только «отражает» их, но и «предъявляет» к ним определенные требования.

Системно завершают инновационную среду университета сами инновации. Инновационный потенциал сотрудников университета непосредственно выражается в новизне результатов их профессиональной научной и образовательной деятельности, в масштабе реального внедрения новых разработок в практику. Сама инновация с точки зрения её новизны может быть зафиксирована через ряд признаков: (а) уровень обобщения, достигнутого в новшестве; (б) способность новшества дать жизнь семейству других новшеств; (в) устойчивость, повторяемость в самых разных условиях; (г) неочевидность новшества; (д) контрастность нового решения по отношению к другим предшествующим или параллельным новшествам. Собственно к образовательным инновациям относят такие новшества, которые разрабатываются и внедряются работниками учреждений системы образования и науки в учебный и воспитательный процессы. К ним относят изменения: (1) в учебном оборудовании и использовании организационных технологий; (2) в содержании учебных планов и программ по всем или отдельным предметам; (3) в методах, формах и средствах обучения и воспитании; (4) во внутренней организации деятельности образовательной организации; (5) в отношениях преподавателей и студентов. Инновации могут также представлять собой: проекты и научные результаты деятельности (новые материалы, изделия, методы и технологии их получения); новые знания, умения и навыки преподавателей, научных сотрудников и студентов, их способность применять в учебном процессе созданные инновации; наличие потребностей субъектов образовательного процесса в непрерывном росте своих знаний и развитии своих способностей; показатели роста профессиональной компетентности преподавателей, научных сотрудников и студентов университета, а также научное и общественное признание научно-

образовательных заслуг университета на уровне региона, страны, мирового профессионального сообщества. Таким образом, разностороннее знание структуры и элементов внутренней инновационной среды университета дает возможность системно оценить его творческий, креативный и профессионально компетентный потенциалы.

#### *Основные функции инновационной активности субъектов образовательного процесса в университете*

Инновационная среда университета – это системное явление, она неразрывно связана с теми функциями, которые реализует учреждение высшей школы в региональной образовательной системе, в жизни общества и производства на той или иной территории. Сюда можно, прежде всего, отнести: (а) социально-экономическую функцию развития инновационной среды университетов; (б) функцию, связанную с превращением новой научной информации, полученной сотрудниками университета, в экономический ресурс развития региональной, отраслевой и национальной экономики; (в) функцию его инновационной среды по созданию и способствованию процессам интеграции технической и организационной среды региональной, отраслевой и национальной экономики; (г) важнейшую интегральную функцию инновационной среды университета по расширению социального опыта субъектов, вовлечённых в систему непрерывного профессионального образования, основанного на развитии их профессионально-ценностных структур. К функциям инновационной среды университета также можно отнести разработку своего инновационно-образовательного и инновационно-исследовательского комплекса, формирование и поддержание своего имиджа, который способствует реализации его образовательного и научного продукта. В настоящее время у высшей школы появились новые функции, которые позволяют ей лучше приспособиться к меняющимся условиям и воздействовать на среду, сделать ее более удобной для целей собственного функционирования. Это придает развитию университетов определенную динамику, формирует основные направления их эволюции. К таким функциям можно отнести: (а) функцию сокращения неопределенности и повышения стабильности внешней среды по отношению к собственной деятельности; (б) функцию осуществления контроля за развитием производственной, образовательной и досуговой среды региона; (в) функцию поддержания и воспроизводства необходимого числа высококвалифицированных специалистов; (г) функцию обеспечения сбалансированного взаимодействия технической и социальной подсистем на региональном и федеральном уровнях; (д) функцию балансирования интересов и целей субъектов-организаций, заинтересованных в непрерывном развитии профессиональных компетенций своих сотрудников.

Для выполнения университетом вышеперечисленных функций его коллективу необходимо исходить из перспективы, стратегии и этапов

перехода отечественной экономики к инновационному типу развития. В качестве таковых целевых доктринальных компонентов, прежде всего, выступают социальная, экономическая и технологическая политика нашего государства. В её становлении необходимо выделять следующие важные вехи. На первом этапе (2005–2010) предполагалось создать эффективные механизмы стимулирования научной, инновационной сферы и повышения её роли в экономической политике. На втором этапе (2011–2015) возникла необходимость создания условий для массового применения научных идей и передовых технологий, способных модернизировать и технически перевооружить отрасли промышленности, сельского хозяйства, другие сферы экономики, а также обновить и расширить базу воспроизводства инновационных циклов, укрепить финансовый, материально-технический, кадровый потенциал науки и образования за счет накопления высокоинтеллектуального человеческого капитала и дальнейшего развития высоких технологий. На третьем этапе (2016–2030) предполагается формирование механизмов, благодаря которым российские вузы и другие подсистемы инновационного исследовательского комплекса страны смогут полноценно интегрироваться в систему создания и воспроизводства наукоемкой структуры промышленности, основанной на накоплении не только основного капитала, но и на инвестировании в систему расширенного воспроизводства интеллектуального человеческого капитала. Для такого включения в систему общественного воспроизводства университет вынужден будет определить стратегические зоны своей деятельности, усилить связи с коммерческими и производственными структурами региона, с рынками капитала (возможности инновационных инвестиций бизнес-структурами в совершенствование университетского образования), со звеньями административной системы региона, с его инновационной инфраструктурой и т. д., т. е. стать полноценным субъектом конкурентного рынка новшеств и нововведений (собственно инноваций) на уровне конкретной территории и страны в целом.

*Гуманитарный подход в непрерывном профессиональном образовании*

Использование гуманитарного подхода в непрерывном профессиональном образовании обусловлено как внешними, так и внутренними обстоятельствами нашего общественного развития. Если говорить о «внешней подоплёке» – расширении сферы применения в непрерывном образовании гуманитарного подхода, то она обусловлена, прежде всего, внутренней потребностью российской высшей школы, а также ее включенностью в общеевропейские интеграционные процессы. С внутренней стороны общественных изменений опора на гуманитарный подход в непрерывном образовании высококвалифицированных специалистов обусловлена: (а) общественной потребностью в изменении многих видов сложной профессиональной деятельности; (б) реальной

заинтересованностью в повышении культуроцентричности современного производства; (в) усилением взаимодействия между процессами социализации, профессионализации и культурации современных граждан; (г) формированием студентов в создателей интенсивных технологий, т. е. в специалистов, которые способны чувствовать и предвидеть перспективы развития всей системы связей, явлений и процессов в профессиональной сфере и понимать социальные последствия практического осуществления этих технологий.

Применение гуманитарного подхода связано со стимулированием активного творческого поиска субъектов постдипломного образования, с удовлетворением их потребностей в личностной самореализации, с формированием ценностных и мировоззренческих ориентиров, помогающих им адаптироваться в меняющемся социуме. Гуманитарный подход позволяет сформировать у специалистов глубокое и адекватное понимание происходящих социально-исторических процессов, дает возможность преподавателям снять у своих слушателей психологические барьеры в общении с другими людьми, в процессе прохождения курсов укрепить их профессиональную самооценку, повысить у них ценностную значимость непрерывного образования для проектирования и прогнозирования своей профессиональной деятельности, обновить её смысловое содержание и т. д.

Остановимся на дидактических аспектах применения гуманитарного подхода в организации непрерывного профессионального образования, затем – на его роли при формировании у слушателей новых жизненных смыслов и ценностных ориентаций. Потребность совершенствования указанных аспектов образования, по нашему мнению, обусловлена тем, что они позволяют акцентировать внимание обучающихся на том, что сам по себе технический и научный прогресс не только обогащает труд и жизнь человека искусственной средой обитания, но и одновременно усложняет отношения в рамках системы «человек – искусственная среда». Другими словами, в дидактическом плане непрерывное образование не должно исчерпываться «информационно-словесными» способами передачи знаний, умений, навыков и компетенций от преподавателя к слушателям. В дидактике непрерывного образования его гуманитарность должна выражаться в постоянном возрастании роли дисциплин, аспектов и нюансов, формирующих духовную культуру личности, в обогащении научных и образовательных дисциплин культурологическими, ценностными и социально значимыми дидактическими элементами, показывающими историческую связь между единичными знаниями, умениями и навыками – их культурный, смысловой и ценностный генезис. Укрепление таких позиций связано с решением задач проектирования новой образовательной среды как многомерного пространства, адекватного современным потребностям человека, соответствующего тенденциям развития со-

временной культуры, экономики, производства и технологий. Для этого нужны гибкие алгоритмы ввода тех или иных дидактических методов и приемов в новую образовательную и жизненную среду человека.

Дидактика должна вместить в себя не только современные тенденции развития предметного мира и мира коммуникаций, связей и взаимоотношений в образовательных системах, но и трансверсальные, кросс-культурные тенденции, а также сложное взаимодействие, переплетение и связывание в единый неразрывный (иногда очень запутанный и противоречивый) узел технического, предметного, коммуникационного, исторического, ценностного и смыслового содержания современного непрерывного образования специалистов. Все это влечет за собой необходимость реорганизации учебного пространства, преобразования его программ и планов на принципах вариативности и альтернативности, организации особой «ценностной и культурной предметности» для изменения деятельности субъекта постдипломного образования.

С дидактической точки зрения применение гуманитарного подхода в непрерывном профессиональном образовании есть усиление его междисциплинарности. Оно является реакцией на распространение технократического подхода в образовании, на доминирование в нем естественно-научных дисциплин и методов: гуманитарные и социальные дисциплины не могут преподаваться и усваиваться теми же методами, что и дисциплины естественно-научные. Возникший в учебном процессе дисбаланс между логически организованной, рационализированной, но «эмоционально сухой» информацией и гуманитарными формами познания в современной системе образования приводит к «однополюсному развитию», к формированию профессионально компетентного, но бездуховного индивида. Применение гуманитарного подхода должно дидактически снимать этот дисбаланс и тем самым помогать решать многогранные по своему содержанию проблемы и вопросы развития современного образования вообще и непрерывного профессионального образования специалистов в частности. Гуманитарный подход через дидактические изменения содержания непрерывного образования позволяет выйти на широкое понимание сущности изучаемой области, а обучающимся (независимо от вида образовательной организации) увидеть и осознать взаимодействие различных процессов, их закономерную связь не в виде внешнего соположения учебных курсов, а в виде их взаимопроникающего действия, развития одних из других, сложных предметных областей из простых учебных тем и курсов. Применение гуманитарного подхода в непрерывном образовании есть определенная ступень перехода к подготовке специалиста, имеющего высокий уровень образованности, универсальности знаний, способного заменить двух и более человек в прежней рабочей команде. Такие специалисты в ближайшие десятилетия

будут востребованы гражданским сообществом, а к исходу текущего столетия многие области профессиональной деятельности, в которых трудятся так называемые белые воротнички, превратятся в глубоко интегрированные междисциплинарные области производственного процесса. В этой ситуации важнейшей проблемой непрерывного профессионального образования становится внедрение в образовательную практику междисциплинарных (интегрированных между собой естественно-технических и гуманитарных) подходов к обучению специалистов высокой квалификации, привлечение в этот процесс междисциплинарно подготовленных преподавательских кадров, способных выполнить данную задачу. Это важный прикладной аспект применения гуманитарного подхода.

Гуманитарный подход в подготовке специалистов в системе непрерывного образования предполагает опору на смыслы, ценностные отношения и диалог (в качестве субстанции, сущности и «нерва») всех субъектов этих отношений. В практике постдипломного образования пока нет исчерпывающего ответа на вопрос об эффективных путях формирования системы ценностных отношений между преподавателями и в системе постдипломного образования в изменившихся социокультурных условиях. Применение гуманитарного подхода (его развитие) стимулирует поиск эффективных решений для снятия возникающих несоответствий между ожидаемыми и реально сформированными ценностями слушателей постдипломных курсов, для уменьшения перекосов в соотношении прагматического и ценностного аспектов их подготовки. Для органичного и эффективного подключения гуманитарного подхода к процессу формирования системы ценностных отношений субъектов непрерывного образования необходимо выстроить диалогические технологии непрерывного профессионального образования специалистов высокой квалификации в качестве инструментария их личностного развития. В этом смысле обогащение имеющихся гуманитарных знаний в системе непрерывного образования специалистов можно рассматривать с точки зрения их определенной универсальности как инструменты формирования современной личности и «сведение» в ней в единый узел смыслов и ценностей различных эпох общественного развития. Подобные «технологии» дают возможность преподавателям раскрыть у обучающихся их субъективный мир, расширить их внутреннее пространство, специфику индивидуального процесса познания и т. д. Здесь приоритетное значение приобретает развитие непрерывного профессионального образования в горизонте личности [4, с. 376] через его субъективированное, персонифицированное знание, его индивидуализацию, неповторимость чувств и отношений. Включение в процесс непрерывного профессионального образования гуманитарных систематизированных знаний заставляет

преподавателей выстроить процесс обучения на основе диалога (и полилога), отказаться от преподнесения своим слушателям однозначных нормативных истин, усилить эдукационный эффект курсов повышения квалификации за счет взаимного пересечения и стимулирования субъективных миров его участников.

Из сказанного следует, что организаторам непрерывного профессионального образования необходимо четко представлять себе ценностные отношения, возникающие между преподавателями и слушателями как многомерные педагогические феномены. Они должны концептуально, методически и технологически обеспечить формирование этих отношений в качестве целенаправленного движения по определенной алгоритмической цепочке. На первом этапе позиционировать свои цели, установки и идеалы, добиться от своих слушателей их вербализации. На втором – выстроить, основываясь на полученном знании, отношения между собой и слушателями как ценностные и смысловые феномены. На третьем – закрепить позитивные и попытаться скорректировать негативные ценностные ориентации слушателей курсов повышения квалификации. На четвертом – попробовать сформировать новую и ценностную профессиональную направленность развития своих слушателей. Уйти от ролевой, «футлярной» образовательной деятельности и подойти – через субъектно-профессиональное позиционирование – к личностному взаимодействию со своими слушателями (заметим в скобках, что эти алгоритмы должны быть обоснованы и адаптированы для слушателей курсов различного возраста).

В заключение отметим следующие важные положения.

Первое. Формирование системы ценностных отношений между преподавателями и слушателями курсов повышения квалификации важно не само по себе. Оно имеет смысл, если на смену обычному инженеру или менеджеру после нескольких циклов повышения квалификации на производство, в организацию, в образовательное учреждение придёт специалист – лидер – субъект новой корпоративной культуры, постепенно сформировавшийся в недрах современного производства и гражданского общества, если: он будет не технократом, а «трансдисциплинарно подготовленным профессионалом» (Berger G., 1972), установки и компетенции которого позволяют постоянно вносить в производство многомерно осмысленные и разносторонне обдуманые предложения, дающие позитивные и высокоэффективные с человеческой, социальной и экономической точек зрения результаты; в центре его внимания всегда будут находиться люди; он научится выстраивать доверительные отношения со своими подчиненными и коллегами; он будет опираться на насущные ценности своих коллег, выводить их и выходить совместно с ними на решение важнейших целей дальнейшего организационного развития; он будет способен своей

деятельностью мотивировать коллег действовать не только в своих личных интересах, но и в интересах всего коллектива.

Второе. В ближайшем будущем высшая школа, организуя непрерывное образование и подключая к нему гуманитарные подходы, должна разработать учебные алгоритмы подготовки профессионалов, способных разносторонне поддержать деятельность ответственных самоуправляемых команд, развивать у своих сотрудников спектр профессиональных качеств и способностей. С этой точки зрения выпускник высшей школы или слушатель курсов повышения квалификации должен научиться формировать у «команды» систему (не ролей, прав и обязанностей, а на их основе новую философию) профессиональных отношений, развивать у себя и помогать своим коллегам повышать творческий потенциал, брать на себя ответственность за действия подчиненных ему работников. Это отвечает духу современных наиболее продуктивных и успешных производственных коллективов, фирм и организаций. Конечно, это должны быть не просто умения и навыки, а реально освоенные на практике стратегии развития своей профессиональной деятельности. Например, стратегии формирования новых ценностей у своих подчиненных, технологий гибкого лидерства, когда в зависимости от ситуации функции лидера переходят от одного сотрудника к другому, и т. д.

Третье. В рамках непрерывного образования структуры высшей школы – университеты, институты, центры образования и другие образовательные структуры – должны готовить специалистов, владеющих современной «логикой диалога», гуманитарными компетенциями, диалогическим мировоззрением и философией двадцать первого века (В. С. Библер, 1991). Они должны уметь слушать и воспринимать сложную динамичную информацию, работать в условиях современного «культурного взрыва» (Ю. М. Лотман, 1992), общаться и вести конструктивный содержательный диалог в сложных проблемных ситуациях. В этом смысле перед непрерывным профессиональным образованием стоит задача дать специалистам весь комплекс профессиональных и гуманитарных компетенций. Это позволит им стать креативным связующим звеном развития конкретной организации, фирмы: (а) через инновации и творческое отношение к делу; (б) через эффективное разрешение возникающих в процессе производства проблем; (в) через выстраивание человеческих отношений и связей между различными командами сотрудников, отдельными работниками своей организации; (г) через непрерывное развитие своих качеств и квалификаций; (д) опираясь на здравомыслие и последовательность, на инициативность и лидерство, на способность всегда идти до конца, на волю и коммуникабельность. В этом, в частности, состоит, по нашему мнению, миссия непрерывного образования в целом и её подсистемы – постдипломного непрерывного образования.

### Список литературы

1. Клингберг Л. Проблемы теории обучения / пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
3. Шевелев И. Ш., Марутаев М. А., Шмелев И. П. Золотое сечение: Три взгляда на природу гармонии. – М.: Стройиздат, 1990. – 343 с.; ил.
4. Этическая мысль: научные публицистические чтения. – М.: Политиздат, 1988. – 384 с.

**Критерии и показатели эффективности образовательной среды**

В статье анализируется специфика образовательной среды школы, систематизируются различные подходы к проблеме изучения ее эффективности; выделяются критерии оценки теорий и концептуальных положений, на основе которых школа конструирует и развивает собственную образовательную среду: этическая обоснованность; доступность; внутренняя согласованность; комплексность; практическая ценность; универсальность.

The specifics of the educational environment of the school is analyzed in the article; different approaches to the study of its effectiveness are systematized; criteria for evaluating theories and conceptual principles on which the school designs and develops its own educational environment: ethical soundness; availability; internal consistency; complexity; practical value; versatility are marked.

Ключевые слова: образовательный процесс, эффективность образовательной среды, мировосприятие обучающегося, одаренные дети.

Key words: educational process, the effectiveness of the educational environment, perception of the student, gifted children.

Тенденция вариативности современного школьного образования характеризуется самыми разнообразными направлениями: появились различные типы и виды школ, реализуются новые для нашей страны концепции образования и педагогического процесса (например, М. Монтессори, Р. Штейнер и др.), в связи с этим возросло количество специфических внутренних задач, которые ставит и решает конкретная школа. Вариативные учебные программы, педагогические методы и формы организации учебно-воспитательного процесса также оказывают влияние на среду образовательной организации.

Эффективность деятельности современных образовательных организаций во многом определяется уровнем сформированности образовательной среды. Одной из важных проблем психолого-педагогического сопровождения детей является формирование поддерживающей и развивающей в соответствии с их способностями и возможностями образовательной среды. Грамотно и профессионально сформированная образовательная среда обеспечивает оптимизацию ее влияния на личность обучающегося, способствует выявлению ода-

ренных детей. В соответствии с поручениями Президента России В. В. Путина [7] Правительство РФ уделяет большое внимание проблеме выявления и поддержке одаренных детей, разработке критериев выявления одаренных детей, проявивших склонности к техническому и гуманитарному творчеству, изобретательству, а также сопровождения таких детей [8].

Поддержка и сопровождение развития одаренных детей связана с обеспечением индивидуальной работы с одаренными детьми по формированию и развитию их познавательных интересов; психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и т.д. в условиях образовательной среды.

В настоящее время к вопросу об образовательной среде, изучения эффективности образовательной среды школы в современной психолого-педагогической науке существует ряд подходов. Большинство отечественных авторов рассматривает образовательную среду как совокупность взаимосвязанных, взаимно обогащающих и дополняющих друг друга факторов (материальных, пространственно-предметных, педагогических, социально-психологических и др.), которые оказывают существенное влияние на характер образовательного процесса. При этом отмечается необходимость при осуществлении экспертизы эффективности образовательной среды уделять особое внимание анализу ее психологического компонента. Некоторые из этих подходов могут быть рассмотрены в контексте проблемы мировосприятия обучающихся.

Рассматривая образовательную среду школы в контексте основных принципов психологии развития и развивающего обучения, некоторые исследователи (И. М. Улановская, Н. И. Поливанова, И. В. Ермакова) полагают, что «при всем многообразии образовательных сред, реализованных в конкретных школах, они могут быть определенным образом категоризированы, исходя из их внутренних целевых установок функционирования школы как организации» [8, с. 19]. Диагностический пакет включает три блока методик.

Первый блок направлен на изучение результатов воздействия образовательной среды школы на обучающихся. К таким результатам относятся интеллектуальные способности детей, их социальные и индивидуально-личностные особенности, мотивационную сферу, связанную с их включенностью в образовательный процесс. Для оценки интеллектуальных способностей сопоставлялись данные двух типов тестов, позволяющих выявлять «базовые» интеллектуальные способности и мыслительные действия, на формирование которых непосредственно влияет образовательный процесс. Оценка индивидуально-личностных особенностей проводилась путем изучения самооценки и уровня притязаний детей, выявления иерархии мотивов, определения

уровня тревожности, структуры и интенсивности психологических контактов со сверстниками.

Второй блок нацелен на изучение специфических особенностей средств, с помощью которых та или иная школа пытается достичь развивающего эффекта. Для анализа организации учебного процесса и способов взаимодействия в системе «учитель – ученик» применялась специально разработанная авторами схема анализа урока. Она включает три аспекта реализации учебного процесса: содержательный, организационный и межличностный.

Третий блок призван выявить внутренние целевые установки, определяющие специфику и эффективность воздействия образовательной среды школы на различные аспекты психического развития учащихся. С помощью специальной анкеты исследователи попытались развести декларируемые и реально действующие внутренние целевые установки в работе школы.

Данный диагностический комплекс позволил проанализировать специфику образовательных сред в нескольких школах, где проходило исследование, что позволило описать индивидуальные портреты образовательных сред. Было выделено три типа сред, к которым по результатам исследований были отнесены различные школы: среда развивающего типа; среда промежуточного типа (с развивающими внешними целями и недостаточно адекватными средствами их реализации); традиционная образовательная среда [8].

Оценку образовательной среды связывают с развивающим эффектом В. П. Лебедева, В. А. Орлов и В. И. Панов. В качестве ключевых научных предпосылок разработки и оценки развивающих образовательных сред ими используется алгоритм «существенных показателей», разработанных В. В. Давыдовым:

- каждому возрасту соответствуют определенные новообразования психики;
- обучение организовано на основе ведущей деятельности;
- продуманы и реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности;
- образовательный процесс методически обеспечен системой разработок, гарантирующих достижение необходимого уровня развития психологических новообразований, позволяющего провести диагностику уровня процесса [4, с. 26].

Рассматривая проблему развития одаренных детей, В. П. Панов сформулировал требования к локальной образовательной среде в зависимости от особенностей проявления одаренности.

Группа детей потенциально одаренных – здесь одаренность представляет собой еще не проявившую себя способность выполнять ту или иную деятельность лучше, чем другие. Для этой группы детей образовательная среда должна служить средством раскрытия и развития

своих природных задатков. Она должна быть максимально вариативной как по содержанию, так и по представленным в ней культурно-историческим способам человеческой деятельности. Эта среда должна позволить пережить ребенку ситуацию успеха в выполнении деятельности.

Группа детей с «ситуативным» типом одаренности, которая проявляется в виде ситуативно возникшего психического состояния. Для этой группы образовательная среда должна стать средством более частого проживания состояния творчества, должна быть наполнена ситуациями, способствующими вхождению в творческое состояние.

Группа «стабильной» одаренности. У таких детей творческая природа одаренности обретает форму ведущего личностного свойства и поэтому опосредует всю жизнедеятельность данного индивида. Для детей этой группы образовательная среда должна стать средством удовлетворения потребности в выполнении интересующей их деятельности, средством личностного становления и самоутверждения, средством освоения нравственных норм как ценностей жизни и творчества. Поэтому образовательная среда в этом случае должна быть напряженной и максимально насыщенной.

В реальной деятельности школы педагог, как правило, учит детей с разной степенью одаренности, поэтому в одном и том же классе необходимо создавать условия как для проявления одаренности, так и для развития уже проявившихся творческих способностей. Обучение «стабильно» одаренных детей требует уже особых условий, которые могут быть реализованы с помощью специальной программы и среды (например, в музыкальной или художественной, спортивной школе и др.).

С. Д. Дерябо представляет диагностический пакет методик для изучения развивающего эффекта авторских проектов образовательных сред. Программа диагностики основывается на представлении о том, что любая образовательная среда должна способствовать сохранению и укреплению здоровья учеников, развитию их познавательной и личностной сферы. Авторы программы полагают, что «этими тремя сферами, в принципе, исчерпывается область психологической диагностики в системе школьного образования» [3, с. 61]. В соответствии с этим положением, общий показатель развития личности каждого ученика и класса в целом складывается из трех оценок: состояния здоровья, развития познавательной сферы и развития личностной сферы. Показатель по каждой сфере в отдельности складывается из ряда оценок, получаемых с помощью тестов, а также на основе ведомостей по успеваемости, данных медицинских обследований и т.д. Полученные результаты переводятся в стандартные шкалы различных показателей. Такие шкалы позволяют сравнить результаты конкретного ученика со средним показателем для данного возраста в классах массо-

вой школы [3]. На наш взгляд, данный подход не позволяет в полной мере выявить реальные факторы, которые оказывают решающее воздействие на развитие личности школьника. Без учета особенностей структурных компонентов образовательной среды вряд ли возможно выяснить степень и характер влияния школы и внешкольных факторов (семья, занятия в системе дополнительного образования и др.) на становление личности обучающегося.

Несколько иной подход к определению качества образовательной среды предлагает В.А. Ясвин. Интегративным критерием качества здесь выступает комплекс возможностей для удовлетворения и развития потребностей и ценностей обучающихся (в частности, одаренных). Творческая образовательная среда должна предоставить возможности для удовлетворения всего иерархического комплекса потребностей. В. А. Ясвин рассматривает психолого-педагогический комплекс возможностей творческой образовательной среды на основе системы личностных потребностей, выделяемых А. Маслоу и Е. А. Климовым, в частности, возможность удовлетворения:

- физиологических потребностей;
- потребности в безопасности;
- социальных потребностей (любви, уважения, признания);
- потребностей в труде, значимой деятельности;
- потребности в сохранении и повышении самооценки;
- познавательной потребности в особой области (интересов);
- потребности в преобразующей деятельности в особой области;
- потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки;
- потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира;
- в овладении все более высоким уровнем мастерства в своем деле;
- в самоактуализации, а также перспектива усвоения групповых норм и идеалов [9].

При таком подходе к проблеме эффективности среды остается, однако, не ясно, каким образом можно выявить степень развития той или иной потребности у школьника и определить, насколько данная потребность реализована в условиях образовательной среды.

Рассматривая роль гуманитарной среды образовательной организации, В. Г. Воронцова отмечает возможность совершенствования ряда элементов структуры личности при взаимодействии с этой средой:

- мировоззрение, самосознание, самооценка;
- нравственные нормы и принципы, которыми руководствуется личность;
- направленность потребностей и интересов;
- духовный мир личности (как степень овладения культурными ценностями);

- способности к творческой деятельности.

Гуманитарный анализ образовательной среды может быть выполнен на основе аксиологического подхода. «Приоритетным принципом организации гуманитарной образовательной среды является ценностно-смысловое согласование позиций и смыслов деятельности всех субъектов образовательного процесса. Ведущие идеи – полифонии и целостности, автономности и интеграции, открытости и свободы – становятся определяющими характеристиками гуманитарной оценки деятельности образовательных учреждений» [2, с. 37].

Концепция эффективной школы и исследовательский инструментарий, разработанные группой сотрудников под руководством С. Г. Вершловского, могут быть рассмотрены как научно-практические основания изучения эффективности взаимодействия образовательной среды и школьника.

В данном подходе тип личности выпускника понимается как связующее звено между школой и обществом. В связи с тем, что каждый исторический период предъявляет школе свои требования к «базовому» типу личности выпускника, наиболее общей характеристикой может явиться понятие зрелости личности, отражающее готовность к взрослой жизни. Это понятие включает в себя интеллектуальную, социальную, личностную и эмоциональную зрелость. Поэтому школа эффективна в той мере, в какой она:

- воспитывает личность, способную жить в ситуации быстрых социальных изменений, требующих принятия адекватных самостоятельных решений;
- готовит учащихся к позитивной самореализации в основных сферах жизнедеятельности;
- удовлетворяет запросы социопрофессиональных групп (родителей) и социокультурной сферы.

В связи с этим авторы предлагают анализировать два основных аспекта деятельности школы. Первый связан с изучением взаимодействия школы и социальной среды, включающим в себя следующие элементы:

- совокупность ориентации семьи учащегося в сфере образования;
- непосредственное участие родителей в школьной жизни;
- использование социокультурных возможностей среды;
- подготовка к позитивному преобразованию среды.

Второй аспект связан с изучением внутренних ресурсов школы, возможностей для саморазвития, включающих в себя инициативу и инновационную деятельность педагогов; валеологический и антропологический компонент образования; характер взаимодействия учащихся и учителей; характер взаимодействия в педагогическом коллективе; создание условий для развития зрелости учащихся и др. Таким обра-

зом, эффективная школа должна делать учащихся активными субъектами образовательного процесса.

Авторы концепции полагают, что необходимо рассмотрение всех аспектов эффективной школы на основе мнений общественных групп (работники органов управления образованием, родители, учащиеся, педагоги). Проведенные исследования позволяют описать обобщенную («базовую») модель эффективной школы и сравнить ее с реально существующими [1, с. 7–9].

В качестве одного из критериев эффективности образовательной среды исследователи рассматривают социальную комфортность, которая может включать такие показатели, как самооценка участия в жизни школьного коллектива, оценка взаимоотношений учащихся и педагогов, оценка характера взаимоотношений учащихся друг с другом.

Таким образом, анализ различных исследований по проблеме эффективности школьной образовательной среды позволяет выявить три основных подхода (блока), к которым можно отнести те или иные исследования. Первый подход связан с изучением и анализом структуры образовательной среды (структуры в целом, либо ее отдельных компонентов, взаимосвязей внутри этой структуры, возможностей ее расширения и развития и др.). Исследования в рамках другого подхода нацелены на изучение результатов взаимодействия (или воздействия) среды на участников образовательного процесса (как правило, речь идет о школьниках и в значительно меньшей степени о педагогах и других участниках). Третий подход представляет собой сочетание первых двух.

Поскольку образовательная среда имеет сложную многоуровневую структуру, нацелена на изменение личности человека, целесообразно учитывать разные научно-практические подходы, а также методики, которые позволяют изучать тот или иной аспект школьной среды. Назовем некоторые принципы, которые могут лечь в основу исследовательской стратегии школьной образовательной среды:

- изучение всех компонентов образовательной среды, их взаимосвязей и интегративного влияния на личность школьника и других субъектов образования;

- учет приоритетов и целевых позиций концептуальных оснований деятельности отдельного образовательного учреждения;

- изучение взаимодействия школьной среды не только со школьниками, но и с другими субъектами образовательного процесса;

- учет специфики влияния школьной среды на разные возрастные группы;

- сочетание качественных и количественных методов исследования;

- изучение взаимодействия среды и субъектов образовательного процесса в динамике (возможность изучения отсроченного эффекта), а также изменений качественных характеристик самой среды.

На основе названных принципов возможно предложить следующие направления изучения эффективности образовательной среды школы:

- изменения, которые происходят в личности обучающегося, структурах его мировосприятия при взаимодействии с образовательной средой в сравнении с референтными группами обучающихся;

- отношение участников образовательного процесса (обучающиеся, педагоги, родители) к различным аспектам локальной среды;

- изучение и анализ концептуальных оснований построения образовательной среды, ее основных компонентов.

Нами были разработаны некоторые ориентиры (критерии) для оценки теорий и концептуальных положений, на основе которых школа конструирует и развивает собственную образовательную среду.

*Этическая обоснованность.* Теория базируется на нравственных принципах. Авторы концепции должны демонстрировать ответственную позицию, необходимый риск (если он имеется) должен быть сведен к минимуму и обоснован.

*Доступность.* Это значит, что теоретические положения сформулированы таким образом, чтобы содержащиеся в них идеи, предложения, гипотезы были определены ясно и четко. Теоретические положения должны быть доступны для проверки и обсуждения.

*Внутренняя согласованность.* Теоретические положения должны быть свободны от внутренних противоречий, логически связаны друг с другом.

*Комплексность.* Концепция должна рассматривать различные стороны образовательного процесса, личности ученика и педагога, социокультурные условия и др. Всесторонняя концепция может быть использована как логический каркас для объединения и интеграции разнообразных подходов и направлений развития образовательной среды.

*Практическая ценность.* На основе концепции возможна эффективная работа всех элементов образовательной среды. Это означает высокую результативность применения концепции на практике.

*Универсальность.* Основные концептуальные идеи могут быть успешно применены в деятельности различных образовательных систем, получают сравнительно широкое распространение.

Все основные компоненты образовательной среды отдельной школы (пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный) могут стать предметом экспертной оценки. Один из первых опытов структурного анализа образовательной среды на основе экспертной оценки был получен в

экспериментальной гимназии № 168 Санкт-Петербурга. Процедура была построена следующим образом. В качестве экспертов выступили ученые, методисты, педагоги школы, родители и выпускники. В результате обсуждения были составлены вопросы, характеризующие образовательную среду и результаты деятельности (на уровне субъектов образовательного процесса) этой школы. Эти вопросы затрагивают следующие группы проблем: выбор философских оснований работы и развитие концепции школы; образовательный процесс, педагогический труд и его эффективность; личность ученика настоящего и ближайшего будущего; перспективы и направления развития образовательной среды школы и др. Эксперт имеет право выбора одного или нескольких блоков вопросов из всего перечня, либо отвечает на все поставленные вопросы.

Суждения экспертов основывались не только на глубоком знакомстве с данной образовательной средой на протяжении длительного времени, но и на сравнении, анализе общих тенденций и перспектив развития образования. Такие вопросы могут явиться своеобразными диагностическими критериями, по содержанию и характеру ответов на которые можно сделать выводы о типе образовательной среды, степени ее развития, насколько она отвечает запросам учащихся, родителей и педагогов, соответствует современным требованиям психолого-педагогической науки. Предполагается, что данные вопросы могут быть актуальны как критерии и в настоящее время, и в будущем, а сравнение ответов на них позволит увидеть особенности изменений и развития не только среды данной организации, но и личности ученика.

В настоящее время, изучая и анализируя характер школьной образовательной среды, эксперты сталкиваются с проблемой: является ли эта среда развивающей и развивающейся? Ответить на этот вопрос, имеющий методологическое значение, поможет сравнение категорий «развитие» и «функционирование» применительно к построению образовательной среды школы по нескольким позициям.

*Постановка целей.* Функционирующая школа реализует уже поставленные (внешние) цели, сам процесс и результаты целеполагания не очень важны; напротив, развивающаяся школа осуществляет самостоятельное целенаправленное развертывание иерархии целей и определение концептуальных основ исходя из особенностей работы, социокультурных и экономических условий.

*Содержание образования.* Функционирующая школа скорее ориентирована на процесс оптимизации передачи нормативного содержания, а также развитие четко определенных умений и навыков (прежде всего учебных). Развивающаяся школа нацеливает педагогов на большую самостоятельность в отборе, структурировании, оптимизации учебного содержания, осознанный выбор образовательных приоритетов в содержании, основываясь на принятии интересов и потребностей

участников образовательного процесса при соблюдении образовательных стандартов.

*Педагогические приемы и технологии.* Развитие предполагает системный характер и ориентировано на интерактивные технологии, технологии развития исследовательской деятельности учащихся. В связи с тем, что в функционирующей школе отсутствует гибкое целеполагание, а следовательно, внутренняя целостность, применение педагогических приемов и технологий может носить эклектичный и фрагментарный характер.

*Отношения «учителя – ученик».* В традиционном подходе к образованию более всего важны опыт и знания учителя, образцы поведения, восприятия, отношения. Развивающаяся школа, не отрицая ведущей роли учителя, предполагает, что отношения строятся на принципах совместного познания мира, когда ученик с помощью учителя вступает в активный диалог с познаваемой реальностью, социальной и культурной средой.

*Работа с информацией.* Функционирующая школа строит свою работу на уважительном отношении к информации, развивающаяся – на внимательном. Различие здесь заключается в более критичном отношении к информации, к ее достоверности, в понимании того, что информация быстро устаревает, и что усвоение основ знаний и их структуры важнее запоминания большого объема информации. Развитие предполагает обучение педагогов и учащихся постановке познавательных и исследовательских задач, самостоятельному поиску необходимой информации.

*Определение результативности.* Традиционный подход прежде всего ориентирован на определение уровня знаний (особенно предметных), учебных умений и навыков. Развивающий подход предполагает целостную многоуровневую систему определения результативности (от ученика до уровня образовательной системы), учет не только предметной, но и «надпредметной» (интегрально-личностной) сферы достижений.

*Сфера влияния.* Функционирующая школа строит свою работу, опираясь прежде всего на собственные ресурсы и возможности.

Развивающаяся школа использует не только собственный потенциал, но и привлекает другие возможности. Кроме этого, развивающаяся школа стремится влиять на свое окружение, сама участвует в формировании образовательных запросов обучающихся и родителей, развивает среду, которая окружает школу.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы.

Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория может быть охарактеризована совокупностью социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимо-

действия которых с индивидом происходит становление личности, ее мировосприятия (формирование целостной непротиворечивой концепции окружающего мира и своего места в нем). Образовательная среда может рассматриваться в широком и узком смысле слова. В широком смысле социокультурную образовательную среду можно понимать как структуру, включающую несколько взаимосвязанных уровней. К глобальному уровню можно отнести общемировые тенденции развития культуры, экономики, политики, образования, глобальные информационные сети, через которые осуществляется обмен информацией, и др. К региональному уровню (страны, крупные регионы) – образовательную политику, культуру, систему образования, образ жизни в соответствии с социальными и национальными нормами, обычаями и традициями, средства массовой коммуникации и др. К локальному уровню – образовательное учреждение (его микрокультуру и микроклимат), ближайшее окружение ребенка, семью. В узком смысле слова к среде можно отнести лишь непосредственное ближайшее окружение индивида. Именно это окружение и взаимодействие с ним может оказывать наиболее сильное влияние на становление структур мировосприятия школьника. По сути дела, таких локальных сред, в условиях которых протекает личностно значимое общение и жизнедеятельность школьника, несколько – это семья, неформальные дружеские группы и школа.

Образовательная среда школы не является универсальной.

Школы имеют весьма существенные различия, особенно в сфере межличностных отношений, которые как раз наиболее значимы для становления мировосприятия. Поэтому важно, какие межличностные связи устанавливаются в школе в системах «педагог – ученик», «ученик – ученик», «педагог – педагог». Становление школьника не происходит «линейно». Недостаточно выстроить оптимальную для развития и творчества среду школы. Важно представлять и учитывать взаимодействие школьника со всем спектром межличностных отношений с учетом его индивидуальности. Развитие личности во многом зависит от того, влияние каких систем (открытых или закрытых) преобладает в ее индивидуальном опыте. Психолого-воспитательные воздействия тех или иных систем будут формировать и соответствующий индивидуально-психологический склад человека. Этот склад человека с определенного момента начинает оказывать влияние на самостоятельный выбор его внешних связей и отношений.

Условием успешного развития личности является обеспечение открытого взаимодействия с внешней средой. Такое взаимодействие может обеспечить оптимальный процесс регулирования системы психической организации человека за счет активного обмена энергией и информацией с внешней средой. Ребенок выступает в качестве субъекта взаимодействия со школьной средой при условии, если эта среда

предоставляет возможности проявления субъективности, а следовательно, характеризуется:

- целостностью, которая означает включение всех необходимых и значимых для школьника компонентов взаимодействия в системе «человек - мир», создание интегративного многовариантного социального и культурного пространства;

- вариативностью, обуславливающей наполнение смыслового поля школьной среды разнообразием смыслов и значений, различными возможностями проявить себя во всех видах познавательной и культурно преобразующей деятельности; такое наполнение становится условием самоопределения школьника в образовательной среде, помогает личности найти адекватные пути взаимодействия, не только в непосредственной локальной среде, но и на других уровнях;

- биологичностью, что означает наличие творческо-созидательного взаимодействия школьника и среды; в таком взаимодействии школьник имеет многообразные связи и отношения с другими людьми, со всем универсумом человеческой культуры и природным миром.

Школа, в случае если она является субъектом культуры, представляет возможности для становления мировосприятия и развития ребенка в современном диалогическом пространстве. Возможность представляет собой особое единство свойств образовательной среды и ребенка, является в равной мере атрибутом образовательной среды и поведения субъекта. Диалог субъекта и среды означает то, что среда представляет возможности для развития школьника, с одной стороны, а с другой – сам обучающийся может преобразовывать школьную среду в процессе образовательной деятельности. Возможности школьной среды обусловлены созданием определенных условий, к которым относятся: активное и непосредственное участие обучающихся совместно с педагогами и родителями в создании и развитии элементов образовательной среды; осознанный выбор школьников (особенно старшеклассников) по отношению к своей социально-образовательной роли, целям жизнедеятельности в школе и в более широком социокультурном контексте; соотношение и согласование ценностей в режиме диалогического взаимодействия, на основании которых строится образовательная среда школы с ценностными ориентациями школьника и его родителей по отношению к образованию. Диалог может являться не только условием и средством решения различных задач, но быть самостоятельной ценностью школьной среды.

Принципы построения школьной образовательной среды обуславливают основания, по которым ее можно отнести к тому или иному типу. На развитие этих типов образовательной среды оказывают влияние: уровень культурно-исторического развития, особенности культуры страны и региона, уровень развития педагогической культуры и т.д. Типология школьной образовательной среды может быть рассмотрена

в соответствии со стилем взаимодействия внутри среды; с характером отношения к социальному опыту и его передаче; со степенью творческой активности; с характером взаимодействия с внешней средой. Любая типология школьной среды условна. В одной школе могут присутствовать элементы разных типов сред. В основе того или иного типа образовательной среды лежат ценностно-смысловые доминанты восприятия (понимания) мира и человека. Эти доминанты находят отражение в философских и психолого-педагогических концепциях, которые могут быть сформулированы (отрефлексированы), либо присутствовать в сознании (педагога, родителя) имплицитно.

Вариативность современного школьного образования обусловила появление и развитие самых разных образовательных сред. В связи с этим актуализируется необходимость выработки критериев и показателей эффективности образовательной среды в становлении мировосприятия школьников. Поскольку образовательная среда имеет сложную многоуровневую структуру, способствует изменению личности школьника, его восприятия, целесообразно учитывать разные научно-практические подходы, а также методики, которые позволяют изучать тот или иной аспект школьной среды.

#### Список литературы

1. Вершловский С.Г. Эффективная школа. – СПб, 1994.
2. Воронцова В. Г. Постдипломное образование педагога (Гуманитарно-аксиологический. подход): дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1997. – 441 с.
3. Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997.
4. Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию // Педагогика: науч. журн. – 1996. – № 5. – С.24–26.
5. Тарасов С. В. Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2014. – № 1. – Т. 3. Педагогика. – С. 5–16.
6. Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития: постановл. Правительства РФ № 1239 от 17 дек. 2015 г.
7. Перечень поручений по реализации Послания Президента Федеральному Собранию: утв. Президентом РФ 05 дек. 2014 г.
8. Улановская И. М., Поливанова Н. И., Ермакова И. В., Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? // Вопр. Психологии: науч. журн. – 1998. – № 6. – 18–24.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

*Г. Д. Кириллова, М. И. Морозова*

### **Развивающее обучение как основа формирования у школьников познавательных универсальных учебных действий**

В статье обосновывается использование развивающего обучения как основы построения процесса формирования у школьников познавательных универсальных учебных действий (УУД). Рассмотрены особенности организации на уроке учебно-познавательной деятельности учащихся, способствующей формированию УУД. Акцентировано внимание на активной позиции учащегося в учебном процессе как условия эффективного освоения УУД.

The article explains the use of developmental education as the basis for building the process of forming pupils' cognitive universal educational action (UUD). The features of the lesson educational-cognitive activity of students, contributing to the formation of the UUD. The attention is focused on the active position of the learner in the educational process as a condition of effective development of the UUD.

*Ключевые слова:* развивающее обучение, учебно-познавательная деятельность школьников, универсальные учебные действия.

*Key words:* developing training, educational and cognitive activity of students, universal educational actions.

Современное динамично развивающееся постиндустриальное информационное общество предъявляет новые требования к результатам образования граждан, среди которых способность к непрерывному образованию, самообразованию и саморазвитию. Подготовка человека к решению этих задач начинается со школы, для которой в качестве одного из стратегических ориентиров обозначена цель: научить школьников учиться.

Данная цель не нова. Еще К. Д. Ушинский говорил о необходимости обучить ребенка «умению учиться». Эта проблема активно исследовалась в дидактике XX века в контексте самостоятельной познавательной деятельности обучающихся; ее решение являлось предметом творческого поиска педагогов-практиков. Но впервые в новых Федеральных государственных стандартах общего образования умение учиться выделено в самостоятельный компонент содержания образования, определено в метапредметных результатах освоения образо-

вательных программ и конкретизировано в универсальных учебных действиях (УУД).

Овладение универсальными учебными действиями предполагает освоение школьником совокупности способов действий, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая самостоятельную организацию этого процесса. В контексте этого понимания УУД, по сути, продолжает развитие принятого в дидактике термина «общеучебные умения» и расширяет его смысловые рамки, включая в том числе, личностные и коммуникативные действия, обеспечивающие ценностно-смысловой компонент учения, умение взаимодействовать.

Вместе с тем, внесение в стандарты требований по формированию УУД высветило ряд проблем по их выполнению. К числу таковых исследователи [1] относят: недостаточную проработанность определения понятия, уточнение соотношения УУД и общеучебных умений; нарушение основных правил классификации при составлении перечня УУД, недостаточную проработанность преемственности УУД по уровням общего образования, отсутствие четких методик их формирования. Существуют также проблемы по контролю и оценке уровня сформированности УУД.

Перечисленные проблемы требуют активного поиска их решения. Мы остановимся на проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий как базовых для решения задачи «научить учиться». Они включают общеучебные, знаково-символические, логические действия, действия по постановке и решению проблем и составляют метапредметную основу учебно-познавательной деятельности, а также тесно связаны с личностными (понимание значимости учебной деятельности, ценности знаний, их нравственно-этическое осмысление), регулятивными (умением организовывать свою учебную деятельность) и коммуникативными (умение продуктивно взаимодействовать, сотрудничать со сверстниками и взрослыми).

Комплекс универсальных учебных действий, входящих в группу познавательных УУД ориентируют на освоение учащимися методов познания и самостоятельной организации этого процесса. Методам познания нельзя научить абстрактно. Когда система практических правил создается вне сущности изучаемого объекта, она носит эмпирический характер. Система действий в этом случае детерминирована частным конкретным опытом и зачастую основывается на утверждениях «так надо», «так полезно/правильно», «делай так» и т.п.; такая система служит основой формально-логических предписаний. Ее методическая сторона основывается на описании способа деятельности как явления обособленного, не вытекающего из цели и содержательной сущности изучаемого. С изменением условий такая система не работает, т.к. не связана с тем обоснованием, которое обуславливает

возможность ее перестройки. Ее функционирование ограничено. Освоение умений в данном случае не обеспечивает их переноса в новые условия применения, что собственно составляет функцию универсальности учебных действий.

Отметим также, что при усвоении готовых обобщений самостоятельная работа ученика детерминирована внешним стимулированием, прямыми предписаниями учителя, готовыми схемами деятельности. Исполнительская деятельность не создает внутренних условий для активного развития самостоятельности мышления, продвижения ученика в познании.

Таким образом, целенаправленное решение задачи «научить учиться», в том числе, освоения школьниками учебных умений метапредметного уровня требует, прежде всего, осознанного выбора системы организации учебного процесса.

При объяснительно-иллюстративной системе обучения усвоение учебного материала осуществляется в результате последовательного изложения знаний, их восприятия, осмысления, запоминания учениками. При этом происходит понимание и запоминание готовых обобщений, их использование на этапах закрепления и применения знаний. В случае, когда ученик снабжается готовыми обобщениями и схемами деятельности, он исключается из процесса самостоятельного обобщения и выполняет задания лишь в соответствии с заданным образцом. Освоение познавательных универсальных учебных действий при этом осуществляется путем их многократного повторения. В результате этого сужаются развивающие и воспитывающие возможности учения.

При развивающем обучении процесс познания совершается в результате выявления, абстрагирования, обобщения и систематизации закономерных связей и зависимостей, через включение учащихся в процесс творческой познавательной деятельности, организацию самостоятельного применения знаний и умений на всех этапах процесса обучения. Единство конкретного и обобщенного в этом случае становится той основой, которая обеспечивает динамику и саморазвитие процессов мышления. Процесс учения соответствует логике формирования обобщенных способов деятельности, УУД осмысленно усваиваются учениками.

Внутренняя основа различий представленных систем обучения заключена в процессах формирования и применения обобщенных знаний и способов деятельности, освоения УУД. Осмысленно освоенные в процессе развивающего обучения общеучебные познавательные умения с высокой долей вероятности будут перенесены в новые условия применения, так как сам процесс освоения для учащихся уже стал процессом самостоятельного (продуманно организованного учителем) познания способа деятельности.

С ростом обобщенности осваиваемых учеником учебных действий руководство учителя деятельностью учащихся приобретает косвенный характер, и, вместе с тем, возрастает самостоятельность учащихся. В результате изменяются содержание и логика работы: учащийся усваивает учебный материал не по отдельным дробным операциям и частям, а, ориентируясь в целой совокупности вопросов, принимает самостоятельные решения при определении способа работы. Тем самым развивающее обучение обеспечивает активную позицию ученику в процессе учения. Организация учебно-поисковой деятельности приближает школьников к научному познанию, развивает у них способность самостоятельно решать теоретические и практические задачи.

Вовлечение ученика всем ходом обучения в процесс формирования обобщенных знаний и способов деятельности, освоения УУД приводит к развитию внутреннего потенциала учения, что проявляется в возможности переноса приобретенных способов деятельности. Рассматривая это явление, С.Л. Рубинштейн заострял внимание на том, что в основе переноса лежит не наложение способа решения одной задачи на другую, а развитие способности анализировать, синтезировать, что и обеспечивает возможность самостоятельного решения учащимися последующих познавательных задач.

Развивающее обучение создает условия, при которых усвоение содержания обучения сопровождается развитием познавательных способностей школьника; процесс учения стимулирует развитие его познавательных потребностей. И по мере овладения учащимся обобщенными знаниями и умениями, УУД расширяется творческий потенциал его учебной деятельности. В результате роста познавательной самостоятельности школьников возникает возможность заменять их исполнительскую деятельность поисковой, что приводит к перестройке структуры урока как системы. Способность учеников к самостоятельной познавательной деятельности становится причиной возникновения внутренних стимулов учения.

Таким образом, особенность построения урока в условиях развивающего обучения обнаруживает зависимость между усвоением общих закономерностей и принципов, освоением обобщенных учебных действий, способностью учащихся их применять к решению новых теоретических и практических задач и развитием внутренних стимулов учения. Чем шире сформировано обобщение, тем обширнее сфера его применения, возрастает способность учеников к творческой познавательной деятельности, растет их познавательный интерес к выполняемой работе.

При организации такой деятельности учителю важно продумать содержательную, операционную и мотивационную составляющие познавательной деятельности учащихся. Самостоятельный поиск должен сопровождаться рефлексией, вопросами ученика к самому себе –

в этом одно из решающих отличий самоуправления познавательными процессами.

Вместе с тем, одновременное решение на уроке задач по освоению учащимися предметных знаний, умений и формированию УУД требует учета степени сложности учебного материала и фактора времени.

Обучение универсальным учебным действиям (умению самостоятельно анализировать текст или условие задачи, вести поиск необходимой информации, логически рассуждать и др.) требует от учителя и учащихся значительных сил и времени. Создается угроза снижения объема осваиваемых на уроке знаний. В силу системной зависимости, если трудоемкая работа над техникой освоения УУД вытесняет работу над развитием знаний, процесс их формирования замедляется. В то же время, в случае медленного развития общеучебных умений возникает противоречие между необходимостью освоения новых более сложных знаний и уровнем развития познавательных возможностей ученика. Появляется также опасность перегрузки урока учебным материалом и сокращением работы над развитием общеучебных умений и навыков. Снижение уровня реализации какой-либо из задач порождает несоответствие между содержательной и деятельной сторонами учения. В результате в работе многих учителей от класса к классу снижается успеваемость учащихся и ослабевает интерес к учению.

Таким образом, соотношение работы над усвоением содержания учебного материала и развитием способов деятельности, УУД остается постоянной проблемой и требует при ее решении разностороннего анализа возможностей каждой новой учебной темы. Нацеленность учителя на организацию решения познавательных задач сопряжено с его квалификацией, а также уровнем осознания необходимости осуществлять развивающее обучение и формировать у учащихся умение учиться.

Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся является не только результатом обучения, но и принципиальным условием формирования у учащихся познавательных УУД. Чтобы сформировать систему разнообразных учебных, интеллектуальных умений и навыков, необходима организация самостоятельной работы каждого ученика, обеспечивающая его упражнения в выполнении логических операций: сравнение, установление причинно-следственных связей, обоснование выдвинутого положения и пр. Если учитель, в основном, сам анализирует содержание задачи или вызывает к доске нескольких учеников, то остальные опыта самостоятельного анализа задачи не получают. В результате у школьников слабо развивается аналитическая деятельность. Включению всех учащихся в выполнение разных видов деятельности служит организация индивидуальной и коллективной деятельности, система самостоятельных работ учащихся-

ся. Особая роль в развитии комплекса учебных умений принадлежит творческим самостоятельным работам.

Активная субъектная позиция учащихся обеспечивается реализацией сотрудничества в процессе развивающего обучения, сопряженного с организацией совместного выдвижения целей, познавательных задач, плана, этапов их решения, контроля и оценки результатов, что уже ориентирует учащихся в обобщенном алгоритме решения познавательных задач. В результате такой организации обучения учащиеся следуют логике развития темы и впоследствии могут проявлять большую самостоятельность при изучении последующих тем и даже начинать изучение новой темы с самостоятельной работы. При этом учащиеся способны вносить все большую долю своего творческого и жизненного опыта, осуществлять выбор пути решения возникающих задач, обосновывать свою позицию.

При организации процесса формирования универсальных учебных действий можно использовать дополнительные резервы процесса обучения, стимулирующие процесс познавательной деятельности учащихся и создающие психологически комфортные условия их освоения.

Безусловно, мощным стимулом мотивации самостоятельной учебной деятельности является познавательный интерес. При освоении универсальных учебных действий могут быть использованы все виды и источники развития познавательного интереса (Г.И. Щукина [2]): содержание учебного материала (его новизна, элементы историзма, открытие нового в известном, межпредметные связи, занимательность и пр.); характер учебной деятельности (использование дискуссии, самостоятельности, дидактических игр, практической работы и др.); отношение участников учебного процесса (обеспечение и поддержка добрых отношений, взаимоуважение, проявление педагогического оптимизма, создание ситуаций успеха, положительный эмоциональный тонус урока, поощрение творчества, инициативы, самостоятельности учащихся, отношение учителя к своему предмету, учет интересов, возможностей и способностей личности ученика и т.п.).

Не менее важно сохранение эмоциональной составляющей познания («точки удивления», радость открытия), обращение к личному опыту учеников. Включение учащихся в разнообразные виды познавательной деятельности также способствует углублению понимания содержания учебного материала, расширяет возможности для формирования универсальных учебных действий.

При организации развивающей деятельности учащихся на уроке и во внеурочной деятельности существуют и другие возможности формирования универсальных учебных действий и творческого их использования. Осмыслению личностной значимости освоения универсальных учебных действий, их востребованности и творческому примене-

нию способствует вовлечение школьников в проектную деятельность как вид самостоятельного познания. Неограниченными возможностями совершенствования и творческого применения учащимися освоенных УУД обладает дополнительное образование и система воспитательной работы в школе, участие школьников в деятельности детских объединений.

Таким образом, использование развивающего обучения создает необходимые условия для формирования у учащихся универсальных учебных действий, что оказывает влияние не только на успешность освоения образовательных программ ФГОС общего образования, но и осуществление непрерывного образования в течение всей жизни.

### **Список литературы**

1. Воровщиков С. Г. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития / С.Г. Воровщиков, Д. В. Татьянченко, Е. В. Орлова. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 240 с.
2. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

## **Комплексная диагностика как условие дифференцированной коррекционной помощи при деменции (приобретенном слабоумии)**

В статье проанализированы особенности комплексной диагностики лиц с приобретенным слабоумием (деменцией). Обосновано, что своевременная диагностика выступает как условие дифференцированной коррекционной психолого-педагогической помощи при деменции. Показано, что одним из определяющих факторов выбора лечения, путей реабилитации и коррекции является изучение результатов исследования состояния коры головного мозга.

General characteristics of complex diagnostics of people with dementia (dementia) are analyzed in the article. It is proved that timely diagnosis is a condition of differentiated correctional psychological and educational assistance for dementia. It is shown that one of the determinants of the choice of treatment, rehabilitation and ways of correcting the results of the study is to examine the state of the cerebral cortex.

*Ключевые слова:* когнитивные нарушения, двигательные нарушения, пространственные нарушения, деменция, умственная отсталость.

*Key words:* cognitive disorders, motor disorders, spatial disorders, dementia, mental retardation.

В дефектологии одним из актуальнейших остается вопрос о диагностике, медицинской и психолого-педагогической помощи лицам с приобретенным слабоумием, деменцией вследствие различных форм цереброваскулярной патологии. Несвоевременная диагностика, неадекватные профилактика и лечение сосудистых заболеваний закономерно сопровождаются прогрессированием заболевания и развитием выраженных нарушений функций головного мозга, что приводит к трудовой и социальной дезадаптации лиц с поврежденным психическим развитием.

Начинаясь преимущественно как заболевание двигательной сферы, болезнь Паркинсона (БП) в последующем трансформируется в болезнь, затрагивающую множество так называемых немоторных симптомов – когнитивных, эмоциональных, вегетативных, сенсорных нару-

шений. Повреждение глии, в том числе олигодендроцитов, вовлечение в патологический процесс недофаминергических нейронов, поражение эндотелия сосудов головного мозга, свидетельствуют о масштабной экспансии дегенеративных изменений при деменции.

Поэтому успехи коррекционной и реабилитационной работы при деменции несомненно зависят от своевременной комплексной диагностики, направленной на выявление степени выраженности двигательных и немоторных нарушений и их сочетаний, учитывая специфику различных заболеваний, приводящих к приобретенному слабоумию – деменции.

Когнитивные нарушения можно охарактеризовать как модально неспецифические фоновые нарушения когнитивных процессов, которые связаны с нарушениями, локализованными в первом энергетическом блоке мозга, по теории системной динамической локализации высших психических функций А. Р. Лурии, и проявляются в снижении внимания и общей психической активности, усугубляют социальную дезадаптацию больного, приводят к появлению психотических расстройств.

В исследовании С. Da Cunha, M.E.M. Angelucci, N. S. Canteras, S. Wonnacott, R. N. Takahashi [14] имеются указания на возможность формирования трех синдромов при БП. Авторами выделяются 1) брадифрения, 2) подкорково-лобный (фронтостриарный) когнитивный синдром, 3) синдром деменции [12].

Как правило, на ранних стадиях развития деменции когнитивные нарушения носят нестойкий, преходящий характер и являются неспецифическими нарушениями по нейродинамическому типу, которые проявляются в снижении внимания и общей психической активности. До появления деменции когнитивные нарушения проявляются в замедлении темпа мыслительных процессов (брадифрении), что обусловлено преимущественно нарушением нейродинамических функций; нарушении внимания, памяти, в первую очередь оперативной, затруднениях при принятии решений, утрачивается способность к актуализации и применению необходимых знаний и навыков для решения поставленных задач, позже развиваются зрительно-пространственные нарушения. У пациентов отмечается снижение инициативы, умственной работоспособности, скорости реакций, замедленность мнестических процессов с увеличением времени запоминания, вязкость мышления, нарушения внимания, быстрая отвлекаемость, нерешительность, однако еще отсутствуют первичные операциональные нарушения, дезорганизация психических процессов в целом.

Далее в процессе развития болезни характерно нарастание когнитивных нарушений, что является следствием поражения лобных долей, височно-теменных отделов и ассоциативных зон затылочных долей (Bartels A.L., Balash Y., Gurevich T. et al., 2003; Grossi D., Trojano L.,

Pellecchia M. T., 2005; Ito K., Nagano-Saito A., Kato T. et al., 2002) [10; 11; 13].

В основе фронто-стриарного или подкорково-лобного когнитивного синдрома лежит нарушение внутренней организации когнитивных процессов, которая затрудняет актуализацию имеющихся и приобретение новых знаний. Наибольшие сложности возникают при выполнении многоэтапных заданий, которые требуют планирования и длительной концентрации внимания. Больше всего страдают инициация и планирование интеллектуальной деятельности, процесс принятия решения, поддержание избранной стратегии, переключение от одного этапа интеллектуальной деятельности к другому, в результате чего возникают затруднения при смене стратегии или умственной деятельности, персеверации, уплощение и нарушение избирательного мышления, склонность к импульсивным ответам. Часто выявляется снижение речевой активности. Вторично страдают память и зрительно-пространственные функции, особенно в тех звеньях, которые требуют внимания и сознательного контроля. Нарушения затрагивают, прежде всего, процессы запоминания и воспроизведения предъявляемой информации, что обусловлено повышенной тормозимостью следов памяти отвлекающими (интерферирующими) стимулами.

Следует отметить, что нарушение автоматизированной регуляции ходьбы требует значительного напряжения механизмов произвольного контроля, включающих, в том числе, и когнитивные функции, прежде всего внимания. Однако у больных с нарушениями высшего уровня этот ресурс компенсации существенно ограничен вследствие сопутствующего поражения лобно-подкорковых связей, участвующих в регуляции когнитивных функций. Соответственно, любая дополнительная нагрузка на когнитивную сферу во время ходьбы (например, счет или просто отвлечение внимания на новый стимул) может привести к несоразмерно тяжелому ухудшению функции ходьбы (например, застыванию). Тот же эффект может иметь неожиданная эмоциональная реакция.

Нарушение ходьбы при деменции является одним из наиболее значимых двигательных нарушений, выраженность которого в значительной степени определяет тяжесть состояния больного и качество его жизни. В многочисленных исследованиях, проведенных в последнее время, авторы приходят к выводу, что нарушение ходьбы является пятым самостоятельным кардинальным признаком паркинсонизма, наряду с гипокинезией, ригидностью, тремором покоя и постуральными расстройствами, имеющим свои патогенетические механизмы развития и требующим разработки нового подхода к лечению [1; 2; 3; 7].

В соответствии с Классификацией нарушений ходьбы J.G. Nutt, C.D. Marsden, P.D. Thompson (1993), нарушения ходьбы на поздних

стадиях БП можно отнести к расстройствам высшего уровня, интегративным нарушениям двигательного контроля, выбора и инициации локомоторных и постуральных синергий, которые невозможно объяснить синдромами поражения среднего и низшего уровней или их сочетанием. Расстройства процессов контроля ходьбы на поздних стадиях деменции вызваны нарушением процессов выбора и инициации локомоторных и постуральных программ, а не их реализацией, и не зависят от какой-либо другой неврологической патологии (например, нарушения чувствительности, парезов или повышения мышечного тонуса). Поэтому их можно обозначить как «первичные». Это подтверждается наличием ассоциации нарушений ходьбы на поздних стадиях деменции разной степени выраженности с когнитивными расстройствами, преимущественно лобного типа.

Нарушения высшего уровня отражают дефект планирования, так как особенно грубо проявляются в переходных ситуациях, когда одна двигательная программа должна смениться другой – при начале ходьбы, поворотах, вставании и т. д. [8]. Таким образом, к общему паттерну изменения ходьбы при БП по мере прогрессирования заболевания присоединяются более сложные двигательные расстройства. Сам факт наличия таких нарушений является фактором риска раннего развития деменции [12].

Различные немоторные проявления, например, нарушения сна, могут являться предвестниками наступления третьей патогенетической стадии, которая проявляется двигательными нарушениями. На последующих стадиях развиваются когнитивные нарушения. Теория Н. Браак отражает предикторную ценность немоторных проявлений и необходимость их диагностики как можно раньше [5]. Этим объясняется необходимость комплексной диагностики при подозрении на развитие деменции.

Следует отметить, что в патогенезе деменции при экстрапирамидной патологии важная роль принадлежит дисфункции подкорково-лобных систем. При деменции подкорково-лобного типа как правило нарушаются регуляторные функции (контроль, программирование деятельности, выбор и принятие решения), зрительно-пространственные функции, способность к семантической группировке запоминаемого материала, снижено отсроченное и непосредственное воспроизведение, несколько ниже прочность запоминания и отсроченное узнавание (в меньшей степени страдает оперативная память), речь нарушается в виде снижения речевой активности.

В то же время нередки случаи, когда у больных имеет место гипердиагностика деменции: двигательная замедленность, гипомимия, замедленная невнятная речь, депрессия ограничивают коммуникативные способности больных и создают ошибочное впечатление о сниже-

нии интеллекта, которое может опровергнуть комплексное нейропсихологическое исследование.

Развитие деменции у пациентов на начальном этапе все же носит преимущественно подкорково-лобный характер. При прогрессировании когнитивных нарушений хотя и наблюдается появление и нарастание операциональных нарушений, их выраженность у пациентов с экстрапирамидными заболеваниями все же остается меньше, а регуляторных выше, чем при классическом варианте корковой деменции – болезни Альцгеймера. По данным Da Cunha C., Angelucci M.E., Canteras N.S. (2002) Hashimoto K. and Iyo M. (2002), анализ нейропсихологического профиля пациентов с деменцией показывает, что снижение интеллекта больше коррелирует с грубыми регуляторными нарушениями, чем с относительно мягкими операциональными расстройствами.

Особенно низкие результаты пациенты показывают по тестам, направленным на исследование регуляторных и зрительно-пространственной функций. С развитием деменции отмечается нарушение мышления и памяти. Отметим, что нарушения мышления носят комплексный характер и обусловлены нарушением внимания, памяти, регуляторных функций. Наиболее выраженными нарушения памяти становятся у пациентов на третьей стадии развития болезни. Наблюдается снижение способности к запоминанию и воспроизведению материала, сложно воспроизводить последовательность действий по образцу.

Первым этапом диагностического поиска при подозрении на деменцию является объективизация когнитивных расстройств. С этой целью используются нейропсихологические методы исследования. Объем нейропсихологического исследования и выбор конкретных методик может варьировать в зависимости от тяжести расстройств, их характера, актуальных проблем дифференциального диагноза, исследовательского интереса и т.д. Общее состояние когнитивных функций обычно оценивается краткой шкале оценки психического статуса (Mini-Mental State Examination – MMSE). Это краткое исследование психического состояния пациента является наиболее широко распространенной методикой для скрининга и оценки тяжести деменции. Методика представляет собой набор заданий направленных на выявление нарушений в ориентации в месте, времени и пространстве, памяти, внимании, выполнении элементарных счетных операций, восприятии (Folstein M.F., et al., 1975). Максимальное количество баллов, которое может набрать пациент – 30. Чем меньше результат теста, тем более выражен когнитивный дефицит. Результаты теста могут иметь следующее диагностическое значение: 28–30 баллов – нет нарушений когнитивных функций; 24–27 баллов – преддементные когнитивные нарушения; 20–23 балла – деменция легкой степени выраженности;

11–19 баллов – деменция умеренной степени выраженности; 0–10 баллов – тяжелая деменция.

Следует отметить, что чувствительность данной методики не является абсолютной при деменции, поскольку эта методика слабо чувствительна к диагностике так называемых симптомов лобной дисфункции. При деменции легкой степени выраженности суммарный балл может оставаться в пределах нормальных значений. Поэтому проведение психического обследования по методике с краткой шкалой оценки, рекомендуемой для диагностики когнитивных расстройств, не всегда позволяет их установить и правильно оценить степень выраженности. (Литвиненко И.В., 2004). При проведении обследования с помощью шкалы MMSE 126 больных с БП 4 % набрали 30 баллов, 21 % – 29 баллов, 17 % – 28 баллов, 18 % – 27 баллов, 6 % – 26 баллов, 8 % – 25 баллов, 3 % – 24 балла, 21 % – от 23 до 20 баллов и 3 % – от 19 до 10 баллов. Самые низкие показатели выполнения методики находились в группе пациентов со степенью выраженности 2,5–4 (по шкале Хена и Яра) и с продолжительностью болезни более пяти лет. У 27 (21 %) обследованных больных суммарный балл по шкале MMSE оказался ниже 24, что требовало исключения или подтверждения деменции. При этом клинический диагноз деменции может быть установлен лишь в соответствии с критериями МКБ-10 или DSM-IV. И здесь нами обнаружено некоторое несоответствие заключений по шкале MMSE и критериями деменции по МКБ-10. Так, нами были выявлены когнитивные нарушения, затрагивающие нарушение памяти и еще как минимум двух функций (мышление, зрительно-пространственную ориентировку) у 8 пациентов, что позволяло поставить им диагноз деменции, несмотря на то, что по сумме баллов по шкале MMSE их показатели не опустились ниже 24 баллов (у пяти больных сумма баллов составила 24 и еще у троих она равнялась 25 баллам). Этот факт подчеркивает, что на основании шкалы MMSE может быть установлен только возможный диагноз деменции, но не достоверный, а для проведения более точной оценки степени и характера когнитивных нарушений при БП требуется применение как минимум еще двух нейропсихологических методик.

Исследование регуляторных функций с помощью «Батарей исследования лобной дисфункции» (Dubois B., et al., 2000) является обязательным у пациентов с БП. Методика направлена на исследование способности испытуемого к саморегуляции деятельности в соответствии с инструкцией, переключаемости психических процессов, понятийного мышления, произвольного внимания и представляет собой набор шкал, исследующих способности к обобщению, подвижность и избирательность речевых процессов, произвольное внимание, двигательную активность.

Следующим тестом оценки когнитивных функций является тест рисования часов (Sunderland T., et al., 1989). Специалист просит испы-

туемого на чистом нелинованном листе бумаги нарисовать циферблат часов и установить стрелки так, чтобы они указывали время без пятнадцати два. Простота и высокая информативность данного теста, в том числе и при легкой деменции, делает его одним из наиболее общеупотребительных инструментов для диагностики данного клинического синдрома.

Очень важным для выбора лечения, путей реабилитации и коррекции является изучение результатов исследования состояния коры головного мозга.

Так, исследование голландских ученых 2011 г. показало, что пациенты с когнитивными нарушениями и с нарушениями двигательной сферы имеют снижение объема серого вещества в медиальной фронтальной и задней теменной областях по сравнению с пациентами без нарушений ходьбы (Snijders A.H. et al., 2011) [15].

Похожее исследование, направленное на выявление участков атрофии серого вещества головного мозга при наличии когнитивных и двигательных нарушений, наличие ассоциации нарушений ходьбы с когнитивными расстройствами, преимущественно лобного типа было проведено группой сербских коллег [13]. Преимущество данного исследования было в том, что в обеих группах испытуемые имели одну и ту же степень выраженности по шкале Хен/Яра и уровень когнитивных функций. Было показано, что нижняя лобная извилина, прецентральная извилина и нижняя теменная извилина слева были более атрофичными у испытуемых с когнитивными нарушениями, чем без них. Объемы лобной и теменной коры с обеих сторон также коррелировал с оценкой по шкале застываний (FOG – freezing of gait). (Kostic V.S. et al., 2012).

Результаты исследования Труфанова А.Г., Литвиненко И.В., Резванцева М.В., Юрина А.А. показывают значительное страдание различных зон коры головного мозга при деменции, осложненной нарушениями ходьбы высшего уровня. Эти изменения выявляются как в доминантном, так и в недоминантном полушариях имеют значительное распространение по всему головному мозгу.

Без сомнения, важную роль в развитии когнитивных и двигательных нарушений играет лобная доля. Особое внимание следует уделить толщине коркового слоя в средней лобной извилине, которая показала достоверные различия в обоих полушариях у данной категории больных БП. Аналогичное значение имеет и размер коры в области поперечной борозды. Значения в данной области также различались с обеих сторон и, притом, как в передней, так и в задней частях борозды. Учитывая эти результаты, можно предположить, что корковая атрофия в области этих структур вносит большой вклад в развитие нарушений ходьбы высшего уровня.

Одним из самых интересных моментов работы явились данные значений коркового слоя в зоне первичного зрительного поля. Показано, что толщина коры не только снижается в проекции шпорной борозды с обеих сторон, но и имеет отрицательные сильные корреляции со шкалой GBS также с обеих сторон. Это является интересным фактом, который показывает вероятную связь зрительного анализатора с лобными центрами, отвечающими за планирование двигательного акта. Учитывая полученные данные, можно предположить, что патология первичного зрительного поля является одной из основных причин развития нарушений двигательной сферы высшего уровня и, учитывая полученные корреляции, может быть использована в прогнозировании развития деменции.

Таким образом, патология коры головного мозга свидетельствуют о масштабной экспансии дегенеративных изменений при поврежденном развитии. Начинаясь преимущественно с симптоматики двигательной сферы, повреждение затрагивает множество так называемых немоторных симптомов – когнитивных, эмоциональных, вегетативных, сенсорных и проч.

Поэтому успехи коррекционной и реабилитационной работы при деменции зависят от своевременной и качественной диагностики. Комплексная диагностика выступает как условие дифференцированной коррекционной психолого-педагогической помощи при деменции. Применяя комплексный подход в диагностике нарушений, возможно диагностировать деменцию уже на начальных стадиях ее развития и эффективно решать вопросы своевременной медицинской и психолого-педагогической помощи лицам с приобретенным слабоумием.

### Список литературы

1. Голубев В. Л., Вейн А. М. Неврологические синдромы: рук. для врачей. – М.: Эйдос Медиа, 2002.
2. Дамулин И. В., Павлова А. И. Деменция лобного типа // Неврол. журн. – 1997. – № 1. – С. 37–42.
3. Дамулин И. В., Жученко Т. Д., Левин О. С. Нарушение равновесия и походки у пожилых // Достижения в нейрогериатрии / под ред. Н. Н. Яхно, И. В. Дамулина. Т. 1. – М.: ММА, 1995. – С. 71–97.
4. Литвиненко И.В., Данилкина М.Ю. К вопросу о посттравматической деменции // Высшее образование XXI века: сб. ст. – СПб.: ЛГУ им. П.С. Пушкина, 2007. – С. 167–171.
5. Литвиненко И.В., Данилкина М.Ю. Клинико-психолого-педагогические аспекты поврежденного развития у детей школьного возраста // Успехи детско-подростковой психиатрии и психотерапии (исторический и междисциплинарный подход): материалы конф. «Мнухинские чтения», 19 нояб. 2007. – СПб., 2007. – С. 184–187 – (264 с.).
6. Литвиненко И.В., Данилкина М.Ю. Особенности проявления когнитивных и психотических нарушений при поврежденном психическом развитии // Специальное образование: материалы VII Междунар. науч. конф., 21–22 апр. 2011

г. / под общ ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – Т. 2. – С. 176–182.

7. Литвиненко И.В., Данилкина М.Ю. Проявления когнитивных и немоторных нарушений при поврежденном психическом развитии (деменции) // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина: науч. журн., 2011. – № 3. – Т. 3. Педагогика. – С. 57–64.

8. Литвиненко И.В., Данилкина М.Ю. Комплексный подход в диагностике когнитивных нарушений при деменции // Специальное образование: материалы IX междунар. науч. конф., 24–25 апр. 2013 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. – Т. 2. С. 94–99.

9. Литвиненко И.В., Данилкина М.Ю. К вопросу о психологическом и неврологическом статусе лиц с задержкой психического развития // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина: науч. журн., 2013. – № 4. – Т. 3. Педагогика.

10. Левин О. С. Нарушения ходьбы: механизмы, классификация, принципы диагностики и лечения // Экстрапирамидные расстройства / под ред. В. Н. Штока и др. – М.: Медпресс-информ, 2002. – С. 473–494.

11. Левин О. С., Юнищенко Н.А., Скворцов Д. В. Клинико-инструментальный анализ ходьбы и постуральной неустойчивости при болезни Паркинсона // Современные технологии восстановительной медицины: материалы VII Междунар. конф. – Сочи, 2004. – С. 388–390.

12. Труфанов А.Г., Литвиненко И.В., Рамешвили Т.Е. и др. Деменция при болезни Паркинсона: роль атрофических изменений коры и возможности прогнозирования с помощью магнитно-резонансной морфометрии // Вестн. Рос. Воен-мед. акад. № 3(39). – 2012. – С. 116–123.

13. Bartels A. L., Balash Y., Gurevich T. et al. Relationship between freezing of gait (FOG) and other features of Parkinson's: FOG is not correlated with bradykinesia // J. clin. Neurosci. 2003. Vol. 10. P. 584–588.

14. Cunha C. Da, Angelucci, M. E. M., Canteras, N. S., Wonnacott. S. and Takahashi R. N. The lesion of the rat substantia nigra pars compacta dopaminergic neurons as a model for Parkinson's disease memory disabilities. Cellular and Molecular Neurobiology, 2002. 22 (3). P. 227–237.

15. Grossi D., Trojano L., Pellecchia M. T. Frontal dysfunction contributes to the genesis of hallucinations in non-demented Parkinsonian patients // Int. J. Geriatr. Psychiatr. 2005. Vol. 20. № 7. P. 668–673.

16. Ito K., Nagano-Saito A., Kato T. et al. Striatal and extrastriatal dysfunction in Parkinson's disease with dementia: a 6-[18F]fluoro-L-dopa PET study // Brain. 2002. Vol. 125. № 6. P. 1358–1365.

17. Kostic V.S. et al. Pattern of brain tissue loss associated with freezing of gait in Parkinson disease // Neurology. 2012. 78 (6): 409-16

18. Snijders A.H. et al. Gait-related cerebral alterations in patients with Parkinson's disease with freezing of gait // Brain. 2011 Jan;134 (Pt 1):59-72.

**Федеральный государственный образовательный стандарт  
для обучающихся с умственной отсталостью  
(интеллектуальными нарушениями):  
возможности и перспективы**

В статье представлен комплексный анализ федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) как совокупности обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Показано, что одним из условий эффективной реализации образовательной программы выступает мониторинг ее организационно-педагогических условий, в том числе взаимодействия с родителями обучающихся (информационного, консультативного, психотерапевтического, спортивно-оздоровительного).

The paper presents a comprehensive analysis of the federal state educational standard of students with mental retardation (intellectual disability) as a set of mandatory requirements in the implementation of basic education programs adapted to the organizations engaged in educational activities. It is shown that one of the conditions for the effective implementation of the educational program performs monitoring of its organizational and pedagogical conditions, including the interaction with parents of students (informational, advisory, psychotherapy, sports and health).

*Ключевые слова:* федеральный государственный образовательный стандарт, образовательная программа, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

*Key words:* federal state educational standard, educational program, students with mental retardation (intellectual disabilities).

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 был утвержден федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Стандарт представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность с детьми с легкой умственной отсталостью,

умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития.

В стандарте определены задачи, направленные:

- на формирование общей культуры, обеспечивающей нравственно-эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое развитие ребенка;

- укрепление физического и психического здоровья детей;

- формирование основ учебной деятельности;

- создание социокультурной и образовательной среды для детей в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;

- обеспечение вариативности содержания АООП и организационных форм получения образования.

В стандарте четко определены кадровые, материально-технические, финансовые и организационно-педагогические условия, предъявляемые к реализации адаптированной основной общеобразовательной программы и специальной индивидуальной образовательной программы.

В рамках реализации ФГОС деятельность образовательной организации должна быть направлена на решение следующих задач:

1. Переход на федеральные государственные образовательные стандарты образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

2. Совершенствование образовательной среды ОУ через использование инновационных технологий, в том числе ИКТ, здоровьесберегающих и т. д.

3. Совершенствование профессиональной компетентности педагогического корпуса в соответствии с требованиями ФГОС.

4. Обеспечение эффективного управления образовательным учреждением для динамичного развития школы в современных социокультурных условиях, расширение самостоятельности школы.

5. Развитие системы социального партнерства как фактора, способствующего инновационному развитию ОУ. В рамках реализации ФГОС деятельность образовательной организации должна быть направлена на решение следующих задач.

Должна быть подготовлена нормативная база в соответствии с требованиями стандарта:

- Приказ о создании рабочей группы по введению ФГОС;

- Разработка и утверждение «дорожной карты» (плана-графика) введения ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

- Разработка и утверждение локальных актов, регламентирующих внеурочную деятельность (положение о ВД, план и режим ВД);

- Положение о взаимодействии с родительской общественностью, разработка нового договора с родителями и т. д.

- Каждой образовательной организации необходимо разработать АООП (варианты 9.1, 9.2), содержащие программу формирования базовых учебных действий, программы учебных предметов, коррекционно-развивающей области, программу нравственного развития, программу формирования экологической культуры и здорового образа жизни, программу внеурочной деятельности, программу сотрудничества с семьей обучающегося (для варианта 9.2).

Важным компонентом подготовки к реализации ФГОС является разработка Положения о системе оценки результатов освоения АООП образования обучающихся с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями) (вариант 9.1), АООП образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 9.2) и создание диагностических пакетов оценки достижений планируемых результатов для обучающихся 1-х классов (личностные и предметные).

Исходя из требований, предъявляемых к анализу условий реализации ФГОС, необходимо провести анализ кадровых, материально-технических, организационно-педагогических условий.

Анализ кадровых условий предполагает:

- анализ готовности педагогического состава к внедрению ФГОС;
- формирование плана повышения квалификации педагогов образовательного учреждения в соответствии с требованиями ФГОС квалификации педагогических работников;

- проведение методических объединений по вопросам апробации ФГОС;

- прохождение переподготовки и курсов повышения квалификации по вопросам ФГОС, например, по таким проблемам, как: «Профессиональная компетентность учителя в условиях ФГОС», «Профессиональная деятельность воспитателя продлённого дня в условиях ФГОС», «Методология и технология реализации ФГОС обучающихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной (коррекционной) школы» и др.;

Материально-технические условия реализации АООП должны обеспечивать возможность достижения обучающимися установленных стандартом требований к результатам (возможным результатам) освоения АООП.

- Структура требований к материально-техническим условиям включает требования:

- к организации пространства, в котором осуществляется реализация АООП;

- организации временного режима;

- техническим средствам обучения;
- дидактическим материалам, компьютерным инструментам обучения, отвечающим особым образовательным потребностям обучающихся и позволяющим реализовывать выбранный вариант программы.

Для эффективной организации учебно-воспитательного процесса при комплектовании классов необходимо учитывать:

- особенности психофизического развития учащихся;
- степень потребности в посторонней помощи;
- возможность объединения классов для совместного проведения уроков (2–3 урока в день); объединение классов (3 и более) для совместного проведения обобщающих уроков по теме (1 раз в месяц); посещение отдельными учащимися занятий в других классах.

Для анализа организационно-педагогических условий необходимо: 1) определение круга лиц, участвующих в образовании учащихся, и их взаимодействие; 2) как организовано взаимодействие всех специалистов, работающих с ребенком: педагога, психолога, логопеда, специалиста по ЛФК, и др. (совместное составление индивидуальной программы развития, обсуждение образовательного маршрута ребенка, регулярные поклассные совещания); 3) насколько учтены потребности в согласованных требованиях, предъявляемых к ребенку со стороны всех окружающих его людей.

Необходим анализ и определение границ образовательного пространства организации с целью его максимального расширения за пределы образовательного учреждения. Это может быть проведение совместных мероприятий с другими образовательными учреждениями; посещение общественных мест; реализация социальных проектов.

В федеральном государственном образовательном стандарте образования учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) уделяется особое внимание вопросу организации взаимодействия школы и родителей. Так, в частности, предполагается участие «...родителей (законных представителей) в разработке адаптированной основной общеобразовательной программы, проектировании и развитии социальной среды организации, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, охране и укреплении их здоровья, вовлечении семей непосредственно в образовательную деятельность». Только от скоординированных действий, понимания общности целей и задач обучения, грамотного использования имеющихся у обеих сторон ресурсов зависит результат всего образовательного процесса для данной категории детей. Поэтому целесообразно в начале и в конце учебного года службой сопровождения проводить анализ потребностей родителей, их возможности участвовать в организации образовательного процесса, анализ ожиданий родителей (в виде анкетирования). Такой мониторинг позволяет эффективно выстраивать работу с родителями, а также во-

время вносить определенные корректировки в данную работу. Результаты мониторинга свидетельствуют о том, что запросы родителей главным образом направлены на получение информации об образовательных возможностях их детей, об особенностях организации занятий с детьми в условиях дома.

Таким образом, среди приоритетных направлений работы с родителями (законными представителями) можно выделить следующие:

- информационное;
- консультативное;
- психотерапевтическое;
- социальная поддержка;
- организация совместного досуга;
- спортивно-оздоровительное.

Важным компонентом является наличие программы сотрудничества с родителями (законными представителями). Программа может включать следующие направления:

1. Информирование родителей (законных представителей) о переходе на ФГОС.

2. Психологическое направление: индивидуальные консультации, работа с родителями в мини-группах, в группах «родитель-ребенок».

3. Занятия с родителями в арт-мастерской индивидуально, в мини-группах, в группах «родитель-ребенок».

4. Социальная работа (консультации юриста, социального педагога).

5. Организация совместного досуга (праздники, совместные выезды, экскурсии).

6. Участие родителей в образовательном процессе: в составлении СИПРа, реализации СИПРа в условиях семьи, посещение родителями занятий, просмотр видеозаписей и последующее обсуждение со специалистами.

В соответствии с ФГОС адаптированные основные образовательные программы реализуются школой, в том числе через внеурочную деятельность.

Внеурочная деятельность в рамках реализации ФГОС – это специально организованная образовательная деятельность обучающихся, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение результатов освоения АООП и предназначенная для педагогически обусловленной занятости обучающихся в их свободное время.

Целью воспитательной работы является всестороннее развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья доступными средствами для их социальной адаптации и интеграции в социум, а также для развития творческих способностей детей. Деятель-

ность воспитательной работы была направлена на решение следующих задач:

- Создание в ОУ условий по организации воспитательного пространства, расширяющего возможности развития «разного ученика» (интегрированные образовательные проекты).
- Укрепление здоровья учащихся путём воспитания здорового образа жизни и развития детского и юношеского спорта.
- Воспитание санитарно-гигиенической культуры у учащихся с ОВЗ.
- Формирование у учащихся высоких эстетических чувств, приобщение их к литературе и искусству.
- Формирование навыков толерантного поведения.
- Развитие коммуникативных навыков и чувства взаимопонимания между детьми разных национальностей.
- Организация максимальной занятости обучающихся через привлечение детей в различные кружки и секции.
- Продолжение разработки и реализации организационно-педагогической системы работы детский сад – школа, обеспечивающей интеграцию воспитанников и учащихся школы.

Одна из наиболее острых проблем образования в настоящее время – организация совместного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ) и их нормально развивающихся сверстников. Все дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками. Каждому ребенку необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель интегрированного обучения и воспитания, сохраняя нужную специализированную помощь. В связи с этим общешкольные мероприятия ориентированы на включённость всех учащихся вне зависимости от имеющих у них нарушений.

Внеурочная деятельность организуется на принципах природосообразности, гуманизма, демократии, творческого развития с учетом реальных возможностей каждого ребёнка.

Направления и виды внеурочной деятельности определяются в соответствии с адаптированными основными образовательными программами образовательной организации. Охват всех направлений и видов не является обязательным. Подбор направлений, форм и видов деятельности должен обеспечить достижение результатов обучающихся, воспитанников. Внеурочная деятельность должна включать коррекционно-развивающее, духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, социальное и общекультурное направления. Основой внеурочной деятельности являются игровая, познавательная, досугово-развлекательная, общественно-полезная, спортивно-

оздоровительная, доступная трудовая деятельность и социальное и художественное творчество.

Предполагаемым результатом должно стать качественное обновление структурно-содержательных характеристик образовательного процесса, в соответствии с требованиями ФГОС, путем использования новых подходов к организации образовательного процесса для детей с умственной отсталостью и использования новых технологий, направленных на достижение личностных и предметных результатов обучающихся.

### **Список литературы**

1. Логинова Е.Т. Специальное (коррекционное) образовательное учреждение как ресурсный центр для оказания консультативной поддержки // Вестн. ЧГУ: науч. журн. – № 1(62). – Череповец, 2015. – С. 104–107.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. приказом Минобрнауки России № 1599 от 19.12.2014.

3. Кобрина Л.М. Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья: моногр.: в 2 т. – Т. 2. Проблемы интегративного обучения и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – 296 с.

*И. И. Мамайчук, Н. В. Андрущенко*

### **Система психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата**

В статье рассмотрены особенности психолого-педагогического сопровождения школьников с детским церебральным параличом. На основе опыта работы с этими детьми отражены основные цели, задачи и специфика Монтессори-терапии в системе психолого-педагогического сопровождения, а также этапы и коррекционные технологии.

The article presents the specifics of psycho-pedagogical support pupils with cerebral palsy. On the basis of experience with these children reflects the main goals and objectives and specific Montessori therapy in the psycho-pedagogical support, as well as stages and correction technology.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение, детский церебральный паралич, Монтессори-терапия, занятия практической повседневной деятельностью, коррекция двигательных функций

*Key words:* psycho-pedagogical support, cerebral palsy, a Montessori-therapy sessions practical daily activities, correction of motor function

Одной из актуальных задач в теории и практике специальной педагогики является психолого-педагогическое сопровождение детей с детским церебральным параличом (ДЦП). Сопровождение как особая форма осуществления пролонгированной психолого-педагогической помощи детям с нарушениями в развитии предполагает деятельность педагогического персонала, направленную на создание комплексной системы психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих личностному росту и успешной адаптации детей в социуме. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется всеми специалистами, непосредственно работающими с ребенком, а именно: классный руководитель, педагог-дефектолог, педагог-психолог, логопед и др.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- систематическое отслеживание психологического и психолого-педагогического статуса ребенка в динамике его психического развития;

- создание социально-психологических условий для эффективного психического развития ребенка и подростка в социуме;
- систематическая психологическая помощь родителям ребенка и его близкому окружению;
- систематическая психологическая помощь ребенку в виде консультирования, психокоррекции, психологической поддержки;
- организация жизнедеятельности ребенка (подростка) в социуме с учетом его психических и физических возможностей (Мамайчук, 2013, 2015).

Важным структурным компонентом психолого-педагогического сопровождения является организация жизнедеятельности ребенка (подростка) в социуме путем создания социально-психологических условий для гармоничного психического развития. Следует выделить общие и специальные задачи для создания социально-психологических условий гармонизации личности школьника.

#### *Общие задачи*

1. Создание оптимальных условий для удовлетворения базисных потребностей ребенка и подростка, а именно активности и самостоятельности.
2. Формирование у детей и подростков чувства психологической защищенности.
3. Создание в школе условий для максимально полного раскрытия личности ребенка, проявление его индивидуальности.
4. Создание условий для формирования познавательной активности, познавательных процессов, оптимизации творческого потенциала каждого ребенка.

#### *Специальные задачи*

1. Создание условий для формирования оптимальных межличностных отношений в системе «ученик-учитель», «ученик-ученик».
2. Создание условий для формирования эмоционально-волевой регуляции поведения в процессе внутригруппового и межгруппового взаимодействия детей и подростков.

Эффективная реализация этих задач зависит от формы заболевания, степени его тяжести, а также социальной ситуации развития ребенка (особенности семейного воспитания, степени психической и социальной депривации, особенности социализации ребенка).

При ДЦП наряду с двигательными расстройствами наблюдается широкий спектр нарушений развития – когнитивных, речевых, сенсорных (зрительных и слуховых); нередко наблюдаются эпилептические припадки, затрудняющих обучение и социальную адаптацию. По данным, полученным в результате длительного наблюдения за распространенностью ДЦП, она оценивается как 2–3 на 1000 детей [2]. В

настоящее время Международная классификация болезней 10-го пересмотра ВОЗ выделяет семь форм ДЦП в зависимости от локализации пораженных структур мозга:

- 1) спастическая диплегия (болезнь Литтля);
- 2) спастический церебральный паралич (двойная гемиплегия, тетраплегия);
- 3) детская гемиплегия;
- 4) дискинетический церебральный паралич;
- 5) атаксический церебральный паралич;
- 6) смешанные формы ДЦП;
- 7) ДЦП неуточненный.

При всех перечисленных выше формах детского церебрального паралича наблюдаются двигательные и психические расстройства разной степени тяжести. Формирование психических расстройств при ДЦП зависит от этиологических факторов, локализации, степени, выраженности поражения мозга, а также от социально-педагогических условий, в которых развивается больной ребенок [Семенова К.А., Калижнюк Э. С., Ковалев В.В., Мамайчук И.И, 2000 и др.]. Органическая церебральная недостаточность мозга у детей с ДЦП может являться основой недоразвития интеллектуальных функций. В многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных психологов показаны высокая вариабильность развития интеллекта от глубокой умственной отсталости до высокого интеллектуального уровня, парциальная недостаточность в развитии интеллектуальных функций, например, выраженное недоразвитие зрительно-пространственного анализа и синтеза у школьников со спастическими формами ДЦП. У школьников с дискинетической формой ДЦП выраженных нарушений высших корковых функций не наблюдается, несмотря на тяжелые двигательные и речевые дефекты, а у детей с гемипаретическими формами с левосторонними гемипарезами нарушения высших психических функций отличаются большей тяжестью и многообразием, чем у детей с правосторонними гемипарезами (Мамайчук, 1993, Вассерман, Катышева, 1998 и др.) Церебрально-органическая недостаточность оказывает негативное влияние на развитие личности детей с ДЦП, создает благоприятный фон для развития отрицательных эмоциональных реакций (тревожность, фрустрированность, страхи и пр.) (Мамайчук, 2000, Шипицина, Мамайчук, 2004 и др.)

Тяжесть двигательных нарушений и особенности психического развития детей с ДЦП требуют соблюдения базовых принципов психолого-педагогического сопровождения: личностного подхода; каузальный; комплексного подхода; деятельностного подхода. Реализация каждого из этих принципов предполагает разработку особых способов психолого-педагогических воздействий и одним из таких способов является Монтессори-терапия.

Исследования М. Монтессори и сегодня являются актуальными и практически значимыми, несмотря на многочисленность их критических оценок. В основе психолого-педагогической системы М. Монтессори (1870–1952) важное положение о том, что любая жизнь есть проявление активности. «Начало развития лежит, – писала М. Монтессори, – внутри. Ребенок растет не потому что он питается, не потому что он дышит, не потому что он находится в благоприятных условиях температуры: он растет потому, что заложенная в нем потенциально жизнь развивается и проявляется, потому, что он плодотворное зерно, из которого зародилась его жизнь и развивается, повинаясь биологическим законам, предначертанной наследственностью» [Монтессори, 1986, с. 382]. Исходный принцип педагогической системы М. Монтессори заключается в саморазвитии субъекта в специально подготовленной педагогической среде. Саморазвитие способствует формированию личностного потенциала, произвольности поведения, развитию когнитивных, моторных, социальных компетенций у детей и подростков с проблемами в развитии. Рассматривая ребенка как личность с самого рождения, М. Монтессори считает, что ребенку необходимо предоставить условия для самообучения и самовоспитания. В этом и заложено главное отличие педагогической системы М. Монтессори от других систем. Ребенку предоставляется большая степень свободы в выборе развивающего материала и создаются условия для развития саморегуляции поведения. Но если в каких-то случаях ему необходима помощь взрослого, ребенок ее получает. Кроме активного наблюдения, задачей педагога является создание особой «подготовленной среды» для развития ребенка. Условно пространство Монтессори-группы разделено на особые зоны, которые способствуют развитию навыков практической жизни, тренируют сенсорные способности ребенка, позволяют развивать родную речь и математические способности, а также включают материал, помогающий ребенку понять мир, в котором он живет. Реализуя свою активность, ребенок тренирует и совершенствует себя, впитывает культуру среды. Уделяя большое внимание сенсорному воспитанию детей, М. Монтессори при анализе умственной отсталости подчеркивает, что у таких детей наблюдаются выраженные нарушения восприятия, и формирование восприятия является важным в развитии их психики. Эти взгляды М. Монтессори послужили источником для многочисленных критических замечаний. Критики Монтессори, в частности, упрекали ее в том, что она подходит к развитию ребенка с позиции ассоциативной психологии, рассматривая психологическую коррекцию как форму специальных упражнений, направленных на развитие сенсомоторных способностей. Однако нередко в основе критики работ Монтессори лежат неверно понятые положения ее теории. Процесс воспитания, по Монтессори, – это саморазвитие при сопровождении этого процесса подго-

товленным педагогом, в задачи которого входит и организация окружающей ребенка среды, наиболее соответствующей его потребностям. Следует подчеркнуть, что суть психолого-педагогических методов, разработанных М. Монтессори, заключается в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию. Дидактические материалы, предложенные М. Монтессори, широко используются в педагогической практике не только за рубежом, но и нашей стране. Критики Монтессори также нередко упрекают ее, что она недооценивала такие важные ведущие факторы развития ребенка, как игра, рисование, сказки. Однако вклад ее в коррекционную педагогику и психологию огромный. Она убедительно показала, что возможно создавать условия для саморазвития ребенка с помощью специальных игровых материалов, и умелое использование психологами и педагогами этих материалов способствует раскрытию потенциальных возможностей развивающейся личности. Методика Монтессори формирует у детей широкий кругозор, внутреннюю мотивацию к познанию нового, умение концентрироваться на работе, наблюдательность и самостоятельность. Коррекционный потенциал системы Марии Монтессори чрезвычайно велик, так как в основе ее системы лежит безграничная вера в творческую природу человека.

В условиях коррекционного учреждения сопровождение имеет личностно ориентированную направленность. Опыт нашей работы на базе Центр «Динамика», созданного с целью обучения и лечения детей с тяжелой и средней формой детского церебрального паралича, показал высокую эффективность занятий по системе Монтессори-терапии. Для детей с детским церебральным параличом мы рассматриваем Монтессори-терапию как психолого-педагогический подход в системе сопровождения, который обеспечивает терапевтические, гностические и интеграционные условия для развития ребенка. Рассмотрим каждый из этих блоков (см. табл.).

*Таблица*

*Содержание и направленность работы  
Монтессори-терапии для детей с ДЦП*

Название блока	Основные задачи	Организация среды занятий	Специфика педагогических вмешательств
Терапевтический	1. Поддержание самостоятельности и активности ребенка. 2. Формирование эмоционально-волевой устойчивости и эмоционального контроля	Свобода выбора деятельности ребенка. Привлекательность Монтессори-материала - индивидуальный подход к ребенку; - эмоциональная стимуляция	Педагог наблюдает за поведением ребенка. Педагог должен заинтересовать ребенка новым материалом, ненавязчиво привлекая его внимание

*Продолжение таблицы*

Гностический	1.Формирование познавательной активности ребенка; 2.Совершенствование сенсорно-перцептивных и моторных функций, функций внимания, памяти.	Разработанная система расположения адаптированного и классического Монтессори-материала. Наличие каждого материала в одном экземпляре. Отсутствие отвлекающих и чрезмерных раздражителей.	Соблюдение педагогом правил индивидуальной или групповой работы с ребенком. Сохранение структуры рабочего цикла ребенка. Предоставление помощи в минимальном объеме (настолько мало, насколько это возможно). Избегание чрезмерной вербальной инструкции при демонстрации материала
Интеграционный	1.Развитие навыков социального поведения ребенка. 2.Формирование коммуникативных функций в ситуации свободного общения в системе ребенок-ребенок, ребенок-педагог	Частота занятий в зависимости от социального опыта ребенка с ДЦП (интенсивная терапия или занятия 1-2 раза в неделю). Постоянство членов группы	При подборе членов группы желательно использовать принцип полярности. Желательно, чтобы в группе участвовали дети с разными формами ДЦП, но с одинаковой тяжестью двигательного и психического дефекта. Наблюдение за спецификой общения детей без вмешательств

В условиях специально подготовленной окружающей среды, в кабинете Монтессори-терапии, мы использовали разнообразный развивающий материал и методики как классические, так и разработанные Монтессори-терапевтами Мюнхенского детского центра. В ходе занятий ребенок учится самостоятельно выбирать себе материал и занятие и сам определяет, сколько времени будет заниматься. Задача педагога – заинтересовать ребенка новым материалом, что позволит обеспечить постепенное повышение уровня сложности упражнений. Частота терапевтических сеансов определялась для каждого ребенка индивидуально. В большинстве случаев терапия для школьников с ДЦП проводится в течение одного или двух уроков один или два раза в неделю. В отдельных случаях проводилась интенсивная терапия для детей, которые с трудом привыкали к новым условиям. Следует под-

черкнуть, что часть детей с ДЦП находились на очной форме обучения, ежедневно посещали школу и у них наблюдались навыки социального взаимодействия, в связи с этим после 2–4 индивидуальных занятий они переводились в малую группу с численностью от двух-трех школьников с дальнейшим увеличением до пяти-шести человек. Интеграционные условия Монтессори-терапии способствовали приобретению у детей навыков сотрудничества сначала в парах, а затем и в больших группах.

Учитывая, что ведущим дефектом у детей с ДЦП является двигательная недостаточность, им предлагаются специальные упражнения для развития моторных функций, включающие в себя следующие задачи:

1) формирование двигательной активности у ребенка и овладение собственным и телом;

2) формирование и совершенствование у детей с ДЦП навыков самообслуживания и заботы об окружающей среде;

3) формирование сенсомоторных функций в зрительной и осязательной модальностях (развитие тонкой моторики, выполнение предметно-практических проб без зрительного контроля, письмо и набор текста на компьютере в зрительной модальности и без контроля зрения и пр.).

Для школьников со всеми формами ДЦП целесообразно формирование контроля и координации движений в процессе обучения их навыкам практической жизни, а при нарушениях мелкой моторики или глазодвигательных реакций целесообразно использовать специальные упражнения (Н. Андрущенко, 2010).

*Упражнения «практической жизни»* включают все виды деятельности, которые выполняет каждый взрослый человек и которые являются для него обычными практическими делами: стирка, глажение, сервировка стола, мытье рук, одевание - застегивание пуговиц, молний, шнуровка и т. п. К ним также относится деятельность, связанная с уходом за собой и окружающей средой, заботой о других, украшением быта, а также умением завязывать и поддерживать знакомства и длительные контакты с другими людьми.

Для детей с ДЦП освоение практических навыков необходимо подразделять на ряд более простых, следующих друг за другом действий. Такое подразделение М. Монтессори называет анализом движений. Каждый этап четко и ясно показывается ребенку, что существенно облегчает процесс овладения этим видом деятельности. Овладевая алгоритмом деятельности, ребенок может использовать его в зависимости от обстоятельств и конкретных условий работы. Например, обучение застегиванию пуговиц, крючков и пр. происходит посредством работы со специальными рамками. Ребенок выполняет упражнения за специальным столиком с подобранной высотой, в вер-

тикализаторе, лежа или же в инвалидной коляске, он не ограничен во времени. Сначала он осваивает алгоритм застегивания плоских пуговиц большой или средней величины на рамке с удобно расположенными вертикальными отверстиями, затем – более мелких пуговиц, а после может попробовать работать с пуговицами самых разных размеров и форм, сделанных из разных материалов, расположенных на одежде. Анализ ребенком собственных движений формирует у детей, особенно с дискнетической формой ДЦП, умение контролировать свои движения и избавляться от лишних, ненужных действий в процессе предметно-практических манипуляций. М. Монтессори справедливо подчеркивала, что развитие произвольных движений тесно связано с психическим развитием ребенка, что подтверждается многочисленными исследованиями отечественных и зарубежных психологов. Занятия практической повседневной деятельностью способствуют развитию психических процессов ребенка: особенно внимания, памяти, мышления и т. д. (Сорока, 2007).

Для овладения собственным телом, развития равновесия и контроля движений М. Монтессори был предложен классический метод «Ходьба по линии», широко используемый не только педагогами, Монтессори-терапевтами, но и специалистами по лечебной физкультуре (ЛФК). В отличие от традиционных занятий ЛФК ходьба по линии в Монтессори-терапии не является для ребенка строго обязательной и регламентированной. Например, если ребенок не закончил предыдущее упражнение, он спокойно продолжает свои занятия, затем убирает материал и после этого может присоединиться к продолжению занятий. Ребенку предоставляется широкий простор для индивидуального творчества, он сам может выбирать способ передвижения, носить во время движения различные предметы, сам выкладывать на линию различные материалы, устраивать «препятствия». В нашей практике были случаи, когда дети, передвигающиеся с использованием вспомогательных средств передвижения, отказывались от них и пытались выполнить эти упражнения без дополнительной опоры. Принципы системы Монтессори-педагогике, а именно: равномерное соотношение педагогом в процессе занятия свободы и дисциплины, наблюдение за ребенком, невмешательство, уважение к личности реализуются в том, что «ходьба на линии» вызывает у ребенка огромный интерес, требует сосредоточенности и координации движений. Некоторые педагоги используют это упражнение для снятия возбуждения у ребенка и повышения его активности. Л. А. Гребенников предлагает различные модификации этих занятий с элементами ритмической гимнастики, ходьбы под музыку и пр. (Гребенников). Для детей с тяжелыми формами ДЦП это упражнение может быть выполнено на коляске. В школе «Динамика» развитие идей этих упражнений можно найти в привлечении детей к танцам на колясках.

Монтессори-терапию для школьников с ДЦП мы использовали также с целью преодоления эмоциональной депривации у детей с ДЦП, коррекции иррациональных семейных установок, построения новых социальных отношений педагог-школьник и школьник-школьник.

*В качестве примера приводится конспект Монтессори-терапевтического занятия девочки Н. 12 лет с ДЦП (атактический церебральный паралич), умеренной умственной отсталостью, системными нарушениями речи, алалией. Девочка – ученица 5 класса, находящаяся на надомной форме обучения, реализующейся с применением дистанционных технологий в виде очно-заочной формы обучения, в процессе которой она регулярно занимается в Монтессори-терапевтической среде (Центр «Динамика», учитель-дефектолог О. В. Красюк).*

*Хотелось бы подчеркнуть, что у наблюдаемого ребенка с ДЦП, умственной отсталостью и отсутствием речи, сохраняются проблемы эмоциональной саморегуляции, проявляющиеся в неустойчивой мотивации и колебаниях фона настроения, низком уровне фрустрационной толерантности, внимания, ограниченной возможности к регуляции поведения, связанного в том числе, с когнитивными нарушениями и проявляющимся в трудностях выработки и применения плана действий, подборе средств и операций.*

*На занятие ребенок пришел в хорошем настроении. С помощью интерактивной программы, установленной на планшете, девочка озвучила свое желание – «Я хочу открыть пиццерию» и распределила роли работников пиццерии среди своих членов семьи. После ритуального приветствия, выбор упражнений осуществляет поочередно с Монтессори-терапевтом. Педагог предложила упражнение с веретенами, при этом педагог постоянно комментировала и уточняла эмоции девочки и ее желания. – «Ты хочешь заниматься с этим материалом?» Девочка самостоятельно приносит материал, раскладывает веретена по секциям кассы, однако у нее отсутствует «контроль ошибок», материал не пересчитывается, требуется помощь педагога, предлагающего алгоритм действия – называние цифры вслух и отсчитывание соответственного количества веретен. С организующей помощью педагога ребенок справляется с заданием. Особое удовольствие девочке доставляет перетягивание пучка веретен резинкой – действие, символизирующее сложение. Ребенок с радостью хочет выполнить упражнение еще раз (в ответ на традиционный вопрос педагога – «Ты уберешь на место упражнение или хочешь выполнить его еще?»). Во время действий с предметами ребенок большую часть времени сосредоточен, ей доставляет радость брать в руки веретена, обращает внимание выраженная гипотония кистей рук, атетоидные движения пальцев, синкинезии (во время интенсивной работы рот полуоткрыт). Педагог предлагает следующее упражнение выбрать самостоятельно. Девочка хорошо ориентирована в Монтессори-среде. Передвигается по классу в поисках занятия. Походка атактическая. Изредка короткие вокализации, междометия, слова практически отсутствуют, иногда ребенок произносит автоматизированные ряды слов, например счет до 10, выделяя в словах гласные, согласные практически неразличимы. Для развития саморегуляции педагог предлагает ограничить время выбора и работы с выбранным материалом – внешним ориентиром для ребенка служат песочные часы. Ребенок выбирает упражнение из навыков практической жизни. Это баночки с крышками, которые девочка открывает, раскладывает на столе. В какой-то момент начинается простое манипулирование с предметами, она бесцельно покачивает, крутит в руках бутылочки, но в следующую минуту сама начинает упорядоченно расставлять их на столе и подбирать к каждой*

соответствующую крышку. Следующий выбор – за педагогом. Из сенсорного материала выбирается касса с бескнопочными желтыми цилиндрами (большой - маленький). Педагог демонстрирует алгоритм работы. Первоначально на лице ребенка незаинтересованность, скука. Выражение лица ребенка меняется по мере выполнения задания педагогом. Когда на столе появляется регулярный ряд цилиндров, на лице ребенка появляется вначале интерес, затем – восторг. «Ты хочешь попробовать?», – спрашивает педагог. «(Д)-а!», – отвечает ребенок. Девочка повторяет презентацию с вариациями. Строит их в виде башни. Действия с цилиндрами несколько замедленны, очевидно, что у ребенка есть план действий однако, выполнение его не свободно от ошибок. Ошибки ребенок сам не замечает (педагог не корригирует, для сохранения мотивации к выполнению этого задания в следующий раз и появлению возможности благодаря сенсорному опыту совершенствоваться в его выполнении).

Следующий выбор – завершающий. Педагог предлагает упражнение из навыков практической жизни на пересыпание. Действия ребенка с материалом (оранжевая чечевица) достаточно уверенные, несмотря на массивные проблемы в моторике рук и координации движений рук. Просыпанные зерна замечает и убирает самостоятельно. Может работать по алгоритму.

В конце занятия – уборка за собой (подвигает стул ближе к столу), затем следует традиционное теплое прощание.

#### Анализ результатов занятий

Следует отметить, что в ходе занятия:

1. Использованы упражнения из разных групп. Были задействованы упражнения, имеющие отношения к предметным областям (математика), сенсорные упражнения, упражнения навыков практической жизни

2. Предлагались упражнения на развитие различных видов восприятия – т. н. «сенсорные упражнения» – таким образом, ребенок получал возможность восполнить свой сенсорный дефицит, действуя с предметами и используя материалы с различными тактильными, весовыми, вкусовыми, аудиальными и визуальными характеристиками. Этим целям служили также предметы и действия с ними из адаптированных упражнений первой группы Монтессори-материала – «упражнений навыков практической жизни».

3. Степень успешности ребенка при выполнении последних упражнений была максимально высокой. Это указывает на то, что использование алгоритмов облегчало возможность обучения.

4. Сенсорные упражнения выполнялись с достаточно большим количеством ошибок, однако в целом ребенок сохранял структуру деятельности.

5. Наибольшие сложности отмечались при выполнении математических упражнений. Успешность в них была возможной только при организующей помощи педагога. Однако использование Монтессори-математических материалов и предшествующий опыт работы с материалами других групп, делают обучение математике более доступным для ребенка.

6. Начало и окончание занятия проходят на фоне положительного настроения, поэтому ребенок каждый раз с удовольствием приходит на занятие.

7. Несмотря на отсутствие речи, ребенок формирует достаточные коммуникативные навыки во взаимодействии с педагогом, поддержанные включением и использованием ассистивных технологий.

8. Во время занятия создаются условия для лучшего понимания ребенком своих эмоциональных состояний и причин их изменения.

9. Появляется возможность интерпретировать эмоции педагога. Развиваются межличностные отношения.

10. Устанавливаются и закрепляются социально приемлемые формы поведения.

11. Постепенно развивается возможность самостоятельного выбора занятий и способа действий с материалом упражнений для достижения поставленной цели, формируется контроль правильности выполнения.

Анализ показывает, что постепенно в процессе занятий у девочки развивается уверенность в себе, проявляются самоуважение и большая степень автономности. Развивается социальная ответственность за свое поведение, среду пребывания (уроненные вещи убираются на место, материал уносится на полки, рабочее место оставляется в порядке). Создаются условия для лучшей социальной адаптации – возможность более продуктивной коммуникации, выражения своих желаний, умение выразить согласие и отказаться. Развивались навыки самообслуживания и бытовой практики. Проявляются креативность, возможность самостоятельного экспериментирования с материалом, гибкость поведения в предложенных социальных рамках. Предлагаются навыки развития самоконтроля и контроля за импульсивными действиями. Формируется позитивный эмоциональный фон. Родители и педагоги обратили внимание на позитивные изменения в поведении девочки, подчеркивали повышение самостоятельности, активности, эмоциональной устойчивости и коммуникативных функций.

Итак, опыт нашей работы показал высокую эффективность использования Монтессори-терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения школьников с ДЦП с различной степенью тяжести двигательных, сенсорных, интеллектуальных и эмоциональных нарушений. Однако следует особо подчеркнуть, что Монтессори-терапия далеко недостаточно в системе психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательной организации, успешная реализация которого требует тесного сотрудничества всех специалистов, сопровождающих детей с ДЦП (клиницистов, специалистов ЛФК, педагогов-дефектологов, логопедов, психологов и др.) Монтессори-терапия это прежде всего подготовленная среда для ребенка, это Монтессори-материал и вдумчивый не авторитарный педа-

гог, глубоко чувствующий и понимающий проблемы ребенка с нарушенным развитием. Монтессори-терапия требует дифференцированного, индивидуального подхода для детей с ДЦП и основная ее задача – это формирование у ребенка позитивного эмоционального фона на процесс занятия, формирование мотивации и познавательной активности.

#### Выводы

1. Монтессори-терапия в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ДЦП в условиях образовательной организации для детей с ДЦП имеет свою специфику как по содержательной направленности, организации самого процесса и специфики педагогических технологий.

2. Для детей с ДЦП Монтессори- терапия направлена на решение терапевтических, гностических и интеграционных задач.

- Терапевтический блок включает в себя поддержку самостоятельности и активности ребенка и формирование эмоциональной устойчивости эмоционального контроля.
- Гностический блок - формирование познавательной активности ребенка; совершенствование сенсорно-перцептивных и моторных функций, функций внимания, памяти, зрительно-пространственного гнозиса и праксиса.
- Интеграционный блок - развитие навыков социального поведения ребенка; формирование коммуникативных функций в ситуации свободного общения в системе ребенок-ребенок, ребенок-педагог.

3. Особое внимание должно уделяться формированию двигательной активности ребенка с помощью специальных упражнений с включением упражнений «практической жизни», направленных не только на развитие навыков самообслуживания, но и формирование мелкой моторики с учетом многообразия форм ДЦП;

4. Основная цель Монтессори-терапии для детей с ДЦП это формирование у них позитивного эмоционального фона на процесс занятия, формирование мотивации и познавательной активности.

5. Эффективность психолого-педагогического сопровождения детей с ДЦП в условиях образовательного учреждения определяется не только позитивными результатами Монтессори-терапии, а тесным сотрудничеством всех специалистов, сопровождающих ребенка, направленных на создание оптимальных условий для формирования активности, самостоятельности, психологической защищенности и максимального раскрытия интеллектуального, эмоционального и личностного потенциала детей с ДЦП.

## Список литературы

1. Актуальные проблемы адаптации Монтессори-педагогике в России // Альманах «МАМА». – Вып. 1. – М., 1994.
2. Андрущенко Н.В. Монтессори-педагогика и Монтессори-терапия: учеб. – СПб.: Речь, 2010. – 316 с.
3. Андрущенко Н.В. Нейропсихологическая модель Монтессори-терапии: материалы I междунар. науч.-практ. конф. «Монтессори-терапия: опыт и перспективы развития». – М., 2010. – С. 42–47.
4. Вассерман Е. Л., Катышева М. В. Обзор психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1998. – № 2. – С. 45–52.
5. Вслед за Юлией Фаусек (опыт реконструкции психолого-педагогических основ Монтессори-педагогике в России) // М.В. Богуславский, Д.Г. Сороков Юлия Фаусек: Тридцать лет по методу Монтессори. – М., 1994.
6. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. – М., Академия, 2009
7. Гребенников Л. Работа на линии Монтессори-группы. – М., 1996.
8. Калижнюк Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. – Киев: Вища школа. 1987. – 269 с.
9. Мамайчук И.И. Помощь психологи ребенку с задержкой психического развития: науч.-практ. рук-во / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
10. Мамайчук И.И. Психологическое сопровождение родителей детей с нарушениями в психическом развитии в условиях образовательного учреждения // Вестник ЛГУ им. А.С.Пушкина: науч. журн. – 2013. –Т. 3. № 3. – С. 37–47.
11. Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 160 с.
12. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка. История зарубежной дошкольной педагогики. – М., 1986. – С. 382–383.
13. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому / сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Издат. дом «Карапуз», 2000. – 272 с.
14. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Т. Хельбрюгге – ученый, врач, педагог и основы его интеграционной концепции. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 44 с.
15. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: теория и практика. – М., Академия, 2007.
16. Уткузова М.А., Белоусова М.В. Профилактика, диагностика и терапия нарушений двигательного развития у детей раннего возраста. – Казань, 2010.
17. Хилтунен Е. Авторская программа воспитания и обучения в российском Монтессори-детском саду и начальной школе. – М., 2000.
18. Surveillance of cerebral palsy in Europe: a collaboration of cerebral palsy surveys and registers. Surveillance of Cerebral Palsy in Europe (SCPE). Dev Med Child Neurol. – 2000. – Dec. № 42(12):816–24.

**Дополнительное образование лиц  
с ограниченными возможностями здоровья  
и инвалидов в системе профессионального обучения  
и предпрофессиональной подготовки**

В статье рассматриваются нормативно-правовые основы дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, в том числе ключевые положения Федерального закона от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Показано, что образовательная деятельность по реализации дополнительных общеобразовательных программ является актуальной и привлекает исследователей недостаточной разработанностью проблемы предпрофессиональной подготовки и получения профессиональных знаний и навыков взрослыми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами, а также путей, подходов, методов, условий, методик и технологий обучения взрослых.

The article deals with legal basis of additional education of persons with disabilities and persons with disabilities, including the key provisions of the Federal Law of December 29. 2012 № 273-FL «On Education in the Russian Federation». It is shown that the educational activities to implement additional educational programs is relevant and attracting researchers insufficient development challenges pre-service training and the acquisition of professional knowledge and skills of adults with disabilities and people with disabilities and ways of approaches, methods, conditions, methods and techniques of adult education.

*Ключевые слова:* дополнительное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

*Key words:* further education, persons with disabilities, disabled persons, the Federal Law «On Education in the Russian Federation».

Отечественная система образования обладает колоссальным опытом и научно-практическим потенциалом междисциплинарного и системного подходов к решению проблем социальной интеграции инвалидов средствами специального образования, трудовой реабилитации, профессиональной подготовки, организации досуговой деятельности.

В последние десятилетия в системах общего и специального образования стал не только признанным факт обучаемости детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью и сложными дефектами

психофизического развития, но и появился практический опыт получения образования данной категорией лиц.

Изменение государственной политики по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью произошел и на законодательном уровне. Так, законодательная деятельность всех профильных министерств РФ обеспечивает нормативно-правовую основу деятельности подведомственных организаций, вменяя регламент специальных требований к условиям реализации потребностей жизнедеятельности лиц с инвалидностью, в том числе на законодательном уровне, требует изменения отношения общества к лицам с инвалидностью.

Значимым является и сам факт признания государством обучаемости практически всех лиц, имеющих статус инвалидности и лиц с ограниченными возможностями здоровья, пока не имеющих статуса инвалидности. В частности, Федеральным законом от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обозначены условия надомного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и/или лиц с инвалидностью. Закон определил требования к организации специальных образовательных условий и доступности образовательной среды для лиц с инвалидностью на всех уровнях образования, ко всем типам организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Расширение границ возможностей образовательной деятельности образовательных организаций и социальных служб по отношению к лицам с инвалидностью определяет необходимость поиска возможных путей включения лиц с ограниченными возможностями здоровья и / или с инвалидностью в инклюзивную образовательную среду, на всех уровнях образования. Требуют разработки специальные образовательные условия образовательной среды для лиц данных категорий, условия дифференцированного и индивидуального обучения в образовательных организациях, в соответствии с требованиями утвержденного специального образовательного стандарта.

Уникальное право образовательным организациям, социальным службам, в том числе осуществляющим образовательную деятельность, предоставляет федеральный закон «Об образовании Российской Федерации», разрешая включать взрослых инвалидов в образовательную среду. В ст. 23, ч. 3, 4 закона сказано, что дополнительные общеразвивающие программы реализует организация дополнительного образования, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам. Кроме этого, в законе указано, что организации дополнительного образования имеют право осуществлять образовательную деятельность по образовательным программам, ре-

ализация которых не является основной целью их деятельности, в частности, реализовывать программы профессионального обучения.

Центрам психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи закон дает право осуществлять образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения, реализация которых не является основной целью их деятельности. (ст. 42, ст. 31.ч. 3).

Нам представляется перспективной образовательная деятельность по дополнительным общеобразовательным программам, которая дает возможность включения в образовательный процесс не только детей, подростков, но и взрослых с ограниченными возможностями здоровья и /или инвалидностью.

Образовательная деятельность по реализации дополнительных общеобразовательных программ является актуальной и привлекает исследователей недостаточной разработанностью проблемы предпрофессиональной подготовки и получения профессиональных знаний и навыков взрослыми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами, а также путей, подходов, методов, условий, методик и технологий обучения взрослых.

Вместе с тем данный вид специального обучения и воспитания открывает широкие возможности для дифференцированного отбора контингента взрослых инвалидов, которые до настоящего времени были ограничены в получении основного общего и среднего общего образования, профессионального образования и трудоустройстве.

Особенности организации образовательной деятельности по реализации дополнительных общеобразовательных программ для лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и инвалидов, регламентируется Приказом Минобрнауки России от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам». В приказе есть прямое указание на организацию образовательного процесса в объединениях по интересам, сформированных в группы по возрасту или в группы разных возрастных категорий, а также индивидуально, то есть возможность использования различных форм интегрированного и дифференцированного обучения взрослых инвалидов и /или лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, они имеют право заниматься в нескольких объединениях, менять их, могут участвовать в массовых мероприятиях, в совместном труде и (или) отдыхе с родителями (законными представителями).

Организации, осуществляющие образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам согласно ч. 5 ст. 17, ст. 28 федерального закона «Об образовании в Российской Феде-

рации», могут проводить обучение в форме семейного образования и самообразования, в формах: очной, очно-заочной, заочной. Причем допускается сочетание различных форм получения образования и форм обучения. Обучение на дому принципиально значимо для взрослых инвалидов, не имеющих возможности самостоятельного перемещения, в том числе и на дальние расстояния. Предусмотрено использование в образовательном процессе различных образовательных технологий, таких, как дистанционные образовательные технологии, электронное обучение и др.

Требования к созданию в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, для лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению, по слуху, лиц, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, и лиц, имеющих иные варианты дизонтогенеза, специальных (коррекционных) педагогических условий обучения, излагаются в п. 19 Приложения к приказу Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 августа 2013 г. № 1008. В приказ включены требования к адаптации интернет-сайта образовательной организации, размещению информации, формированию безбарьерной среды, обеспечению печатными материалами, учебным оборудованием и услугами ассистента.

Специфика образовательной деятельности таких организаций определяется использованием адаптированных образовательных программ и методов обучения и воспитания; специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов; специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования; регламентируется проведением групповых и индивидуальных коррекционных занятий; обеспечением доступа в здания и других условий, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися.

Направленность дополнительных общеобразовательных программ, обозначена в Приказе от 29 августа 2013 г. №1008 следующими требованиями:

- формирование и развитие творческих способностей;
- удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном и интеллектуальном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом;
- формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья;
- обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического, военно-патриотического, трудового воспитания;
- получение учащимися профессиональной ориентации;

- создание и обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепление здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда;

- обеспечение социализации и адаптации к жизни в обществе;

- формирование общей культуры;

- удовлетворение иных образовательных потребностей и интересов, не противоречащих законодательству Российской Федерации, осуществляемых за пределами федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований.

Очевидно, что направленность программ напрямую отражает потребности в социально-личностном становлении и потребности в реализации имеющегося личностного потенциала взрослых инвалидов, которые ограничены в возможностях получения основного общего и среднего общего образования, получения профессии и в возможностях трудоустройства.

Данные потребности могут быть реализованы посредством освоения предпрофессиональных и общеобразовательных программ различной направленности: технической, естественнонаучной, физкультурно-спортивной, художественной, туристско-краеведческой, социально-педагогической.

В п. 2 ч. 1 ст. 15 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» есть указание на то, что обеспечение психолого-педагогического сопровождения реализации таких программ, а также осуществление мониторинга эффективности этой помощи возможно с использованием сетевой формы взаимодействия с организациями, осуществляющими образовательную деятельность. Напрямую законом определено содержание сотрудничества, например, кафедр университетов, имеющих квалифицированных специалистов, компетентно определяющих оптимальные методы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями и /или инвалидов с организациями, реализующими таковые программы. В законе указана необходимость привлечения специалистов в области коррекционной педагогики, а также педагогических работников, прошедших соответствующую переподготовку.

Освоение дополнительных общеобразовательных программ должно осуществляться на основе адаптированных специалистами в области коррекционной педагогики дополнительных общеобразовательных программ с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья учащихся.

Контингент лиц с ограниченными возможностями здоровья и /или инвалидностью многообразен. Так, взрослые с поврежденным развитием и взрослые с врожденными вариантами дизонтогенеза (дефицитарное развитие или недоразвитие), проявляющие разные способно-

сти, будут осваивать предпрофессиональные программы с разным содержанием и наполнением.

Иногда взрослым инвалидам без специального (коррекционного) обучения недоступно освоение и общеразвивающих дополнительных программ.

Известно, что множественные проявления вариантов генетических синдромов в полной форме, в виде разных вариантов неполных синдромов (без одного, двух или трех основных симптомов), и (или) проблемы родовспоможения и неблагоприятные социальные факторы, обуславливают наличие многообразного сочетания нарушений психофизического развития у людей, то есть различных видов сложных дефектов развития. Известно множество генетических синдромов и сочетанных множественных нарушений, как и отдельных нарушений по степени выраженности. Очевиден как факт существования разных психофизических нарушений, так и их причин, при которых определяется статус инвалидности; также определяются разные группы инвалидности, ограничения инвалидов по степеням основных категорий жизнедеятельности, степени ограничений способности к трудовой деятельности. Есть и инвалиды, которые вовсе «не выходят из дома». Каждой категории и группе соответствует своя специальная (коррекционная) адаптированная программа обучения.

В настоящее время результаты научных исследования в области социальной и трудовой интеграции инвалидов не обобщены и не систематизированы. Имеется отдельный опыт изучения данной проблемы в рамках национального проекта «Национальное общество качества». Управлением социальной защиты населения ЦАО г. Москвы по заданию было проведено «Комплексное адресное исследование по изучению потребности в социальной интеграции инвалидов ЦАО г. Москвы, не выходящих из дома» с 15 июня по 15 октября 2008 г.

Социальные службы, осуществляющие образовательную деятельность в области дополнительного образования инвалидов, должны располагать специалистами, которые не только знают специфику психофизического развития лиц с различными вариантами дизонтогенеза, но и владеют специальными (коррекционными) методами, подходами, методиками и технологиями обучения, и могут создать специальные условия обучения для всех форм проявления дизонтогенеза. Специалисты определяют образовательную программу и для лиц с сопутствующими неврологическими синдромами, разберутся в специфике психофизического развития лиц с различными сочетаемыми вариантами проявлений сложных и множественных нарушений.

Подготовкой специалистов такого профиля по направлению специальное (дефектологическое) образование в образовательных организациях высшего образования занимаются профильные кафедры на дефектологических факультетах.

Повышение квалификации педагогов дополнительного образования и социальных служб не обеспечит слушателя в достаточной мере специальной профессиональной квалификацией и компетенциями, необходимыми для выполнения специальной (коррекционной) профессиональной деятельности. Ассистент без специальной подготовки по направлению специальное (дефектологическое) образование, например без знаний жестового языка, специфики настройки специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования и т.д., может оказать только помощь в перемещении или передвижении обучающихся.

Поэтому в настоящее время в большинстве организаций, делающих попытки заняться профессиональным образованием (обучением) инвалидов и/или лиц с ограниченными возможностями здоровья, имеются тенденции к формальному подходу к организации специальных образовательных условий.

Хотелось бы отметить содержательную специфику дополнительных общеобразовательных программ: предпрофессиональных, общеразвивающих, социально-педагогической направленности.

Все перечисленные программы социально-педагогической направленности в рамках модуля учебного плана могут включать показания к проведению реабилитационных мероприятий, указанные в индивидуальной программе реабилитации инвалида, выданной федеральным государственным учреждением медико-социальной экспертизы по индивидуальному перечню ограничений основных категорий жизнедеятельности: способности к самообслуживанию; способности к передвижению; способности к ориентации; способности к общению; способности к обучению; способности к трудовой деятельности; способности к контролю за своим поведением.

В рамках модуля учебного плана можно включить коррекционную работу по преодолению или минимизацию недостатков личностного, психофизического, социального развития средствами коррекционно-развивающих и психокоррекционных технологий.

В зависимости от тяжести проявлений психофизического развития взрослых с инвалидностью каждое ограничение основных категорий жизнедеятельности, указанное в индивидуальном плане реабилитации инвалида, так и направленность коррекционно-развивающих и психокоррекционных технологий или использование одного или более их методов могут быть взяты за основу содержания самостоятельной общеразвивающей дополнительной программы.

Для приобретения новых или прочных компетенций взрослыми с инвалидностью, элементарных формируемых навыков в социальной среде на основе учета их клинико-социального статуса в содержание общеразвивающей дополнительной программы следует включить овладение:

- социально-правовыми знаниями, координацию действий и средств, способствующих выходу человека из трудной жизненной ситуации, основы защиты и охраны прав;

- основами здорового образа жизни;

- основами экономических знаний и многое другое.

Индивидуальная общеразвивающая дополнительная программа для взрослого с инвалидностью должна разрабатываться на основе результатов комплексной психолого-педагогической диагностики и выявления недостатков, препятствующих формированию коммуникативных навыков; должна включать работу по ориентировке в окружающем мире, активизации высших форм познавательной деятельности, развитию словесной регуляции практической деятельности и т.д.

### Список литературы

1. Дрозденко И.Г., Кобрина Л.М. Ресурсный центр профессиональной подготовки как форма социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина: науч. журн. – Т. 3. Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 53–60.

2. Кобрина Л.М., Дрозденко И.Г. Профессиональная подготовка как средство интеграции и социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья // 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. 22–25.

3. Кобрина Л.М., Данилкина М.Ю., Денисова О.А. Специальное образование в современных социокультурных условиях // Методология и стратегии развития современного образования: материалы междунар. науч. конф., Минск, 11 декабря 2014 г. / отв. ред. Л.А. Худенко. – Мн., 2015. – С. 148–154.

4. Kobrina L. The national system of special education as the base of the inclusive education and upbringing // Педагогическая наука и образование: науч. журн. – Мн.: Нац. ин-т образования Мин-ва образования Респ. Беларусь, 2015. – № 2 (15). – С. 97–100.

### Вопрос о взаимосвязи дисграфии и дизорфографии у учащихся с нарушением письма

Статья посвящена выявлению взаимосвязи дисграфии и дизорфографии у младших школьников общеобразовательной школы. В ходе научного исследования доказывается, что дисграфия и дизорфография являются двумя независимыми друг от друга нарушениями, которые могут встречаться как изолированно, так и сочетаться между собой.

The article is devoted to revealing the correlation dysgraphia and dysorthography in primary school children of a comprehensive school. During the scientific research proved that dysgraphia and dysorthography are two independent from each other disturbances that can occur both in isolation and combined with each other.

*Ключевые слова:* логопедия, младшие школьники, орфография, принципы письма, нарушения письма, дисграфия, дизорфография.

*Key words:* speech therapy, junior schoolchildren, orthography, principles of writing, disorders of writing, dysgraphia, dysorthography.

На современном этапе развития общества проблема школьной неуспеваемости вызывает большой интерес у различных групп ученых. К одним из наиболее частых видов школьной дезадаптации на начальном этапе обучения относятся трудности обучения письму, перерастающие в дальнейшем в стойкие нарушения письма, к которым принято относить дисграфию и дизорфографию. Под дисграфией понимается нарушение в овладении фонематическим принципом письма, которое характеризуется частотными, ошибками, носящими устойчивый характер, что проявляется во всех видах письменных работ (диктант, списывание с печатного и рукописного текстов). Дизорфография представляет собой нарушение в формировании морфологического принципа письма, выражающееся в ошибках, допускаемых в слабой позиции в слове [7, 19, 20].

В современной логопедической литературе дисграфия изучена достаточно хорошо. Определены ее формы, установлена взаимосвязь с недоразвитием ряда речевых [5, 11, 12, 14] и неречевых психических функций [1, 22], выявлены и охарактеризованы её различные динамики [4, 6, 8, 9, 10, 16, 17], обнаружена взаимосвязь с уровнем развития

интеллекта [2, 23, 24, 25]. Другое нарушение письма – дизорфография – исследовано в меньшей мере, поскольку достаточно длительный период времени из-за существующих разногласий в подходах к изучению, дизорфография изучалась в рамках проблемы дисграфии [11, 18, 26, 27].

По мнению ученых, изучающих эти нарушения письма, Р.И. Лалаевой [13], И.В. Прищеповой [19, 20], О.В. Елецкой, Н.Ю. Горбачевской [3] и др. дисграфия и дизорфография чаще всего встречаются у младших школьников вместе. Однако лонгитюдного изучения данных нарушений для определения взаимосвязи между дисграфией и дизорфографией у учащихся начальных классов до настоящего времени не проводилось, что делает данную проблему актуальной.

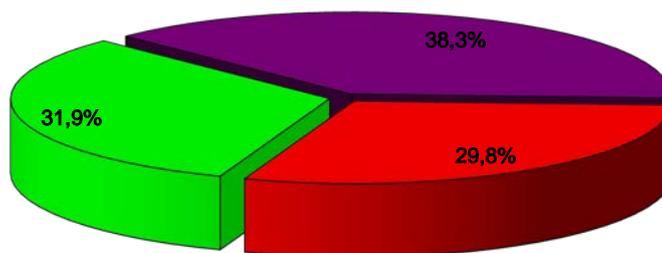
В связи с этим целью исследования стал поиск взаимосвязи между дисграфией и дизорфографией у младших школьников общеобразовательной школы, в период их обучения с 1 по 4 класс.

Лонгитюдное исследование проводилось на базе ГОУ ЦО №556 ЮАО г. Москвы. В конце первого класса у 189 учеников было проведено обследование письма, наблюдение процессом формирования которого продолжилось во втором, третьем и четвертом классах. Все учащиеся, принимавшие участие в экспериментальном исследовании, согласно медицинской документации, имели сохранный слух, нормальное или компенсированное при помощи очков зрение и по состоянию своего здоровья и психического развития могли обучаться по программе общеобразовательной школы.

Для проведения экспериментального исследования была выбрана стандартизированная методика О.Б. Иншаковой [15], позволяющая выявить у учащихся начальной школы дисграфию. Выявление дизорфографии осуществлялось с помощью специально разработанной методики [7]. В качестве диагностического материала использовались диктанты, списывания с печатных и рукописных образцов, рекомендованные Министерством образования РФ.

Изучение письма проводилось с помощью шести контрольных срезов: в конце первого класса, в начале и в конце второго класса, в начале и конце третьего класса, а также в начале четвертого класса.

Опираясь на данные, полученные в ходе популяционного изучения навыка письма, которое проводилось с 1 по 4 класс, с помощью методов математической статистики были выделены две группы школьников: контрольная группа (КГ) – дети без нарушений письма (142 человека; 75,1% от общего числа обследованных школьников) и экспериментальная группа (ЭГ) – учащиеся с нарушениями письма, не успевающие по предмету «Русский язык» (47 человека; 24,9% от общего числа обследованных школьников), которые демонстрировали разное соотношение дисграфических и дизорфографических ошибок в письменных работах. Данные приведены на диаграмме рис. 1.



- учащиеся с дисграфией и дизорфографией (ЭП-1; n=15)
- учащиеся с дизорфографией (ЭП-2; n=18)
- учащиеся с дисграфией (n=14)

Рис. 1. Количество детей с нарушениями письма (%)

Из рис. 1 видно, что учащиеся, у которых дизорфография с конца второго класса сочеталась с дисграфией, составили 31,9 % (n=15) от общего числа учащихся, имеющих нарушения письма. Они вошли в состав экспериментальной подгруппы-1 (ЭП-1). Изолированное проявление дизорфографии, под которым понималось наличие у школьников только дизорфографических ошибок, отмечалось у 38,3 % (n= 18) детей, Эти дети вошли в экспериментальную подгруппу 2 (ЭП-2). 29,8% (n=14) школьников обнаруживали только дисграфию. В работах учащихся ЭП-1 и ЭП-2 был проведен сопоставительный анализ полученных результатов.

Процесс формирования орфографически правильного письма в ЭП-1 и ЭП-2 в сопоставлении с КГ отражен на графике рис. 2. Данные на графике представлены в виде среднего значения всех неисправленных дизорфографических ошибок во всех видах письменных работ в каждом контрольном срезе.

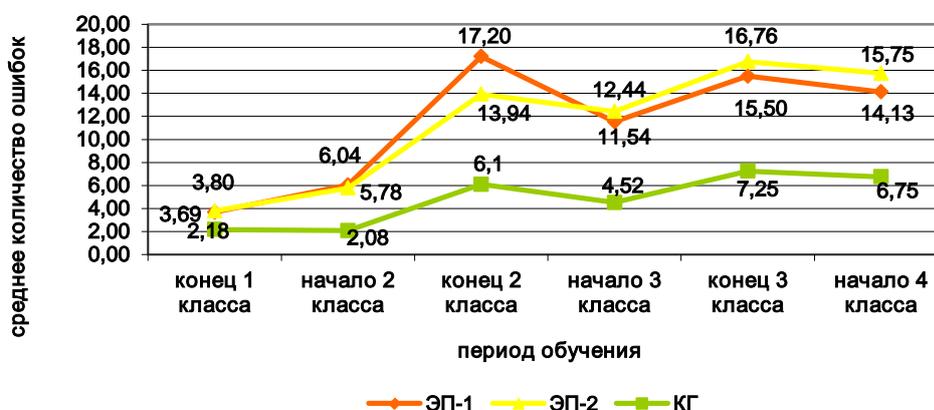


Рис. 2. Процесс формирования навыка орфографически правильного письма в ЭП-1, ЭП-2 и КГ (m)

Данные, представленные на рис. 2 наглядно демонстрируют, что дети, у которых проявления дизорфографии сочетались с дисграфией, и учащиеся с изолированными проявлениями дизорфографии, начиная с конца второго класса, допускали в письменных работах достоверно больше дизорфографических ошибок, чем учащиеся контрольной группы (критерий Kruskal-Wallis:  $p=0,120$ ,  $p<0,001$ ,  $p<0,001$ ,  $p<0,001$ ,  $p<0,001$ ). Количество ошибок у школьников обеих экспериментальных подгрупп увеличивалось на протяжении всего периода экспериментального исследования, резко возрастая к концу второго класса. Возрастание дизорфографических ошибок в экспериментальных подгруппах совпало с началом периода активного изучения правил, регламентирующих отображение фонем в слабых позициях в слове в процессе письма и способов их проверки. К таким орфограммам относилось правописание проверяемых безударных в корне слова, а также парных согласных [21]. Незначительное уменьшение количества дизорфографических ошибок в ЭП-1 и ЭП-2 к началу обучения в четвертом классе по сравнению с данными, полученными в контрольной группе, указывает на то, что процесс формирования и автоматизации морфологического принципа письма в этих подгруппах учащихся оказался незавершен. Сопоставительный анализ количества неисправленных дизорфографических ошибок, проведенный в ЭП-1 и ЭП-2 на протяжении всего периода экспериментального исследования по критерию Mann-Whitney, не обнаружил достоверной разницы между подгруппами, в то время как попарное сравнение обеих подгрупп с результатами, полученными в КГ, обнаружило, начиная с начала второго класса, достоверные отличия по критерию Mann-Whitney (ЭГ-1 и КГ:  $p=0,433$ ,  $p=0,012$ ,  $p<0,001$ ,  $p<0,001$ ,  $p<0,001$ ,  $p<0,001$ ; ЭГ-2 и КГ:  $p=0,179$ ,  $p<0,001$ ,  $p<0,001$ ,  $p<0,001$ ,  $p<0,001$ ,  $p<0,001$ ). В связи с этим фактом дальнейшему анализу подверглись данные только ЭГ-1 и ЭГ-2.

Поскольку на протяжении всего экспериментального изучения обе подгруппы не имели между собой количественных отличий, нами был проведен качественный анализ всех типов дизорфографических ошибок. Все представленные результаты прошли процедуру нормирования данных относительно количества дизорфографических ошибок, полученных у каждого испытуемого на протяжении всего периода экспериментального исследования.

Результаты сравнительного анализа ошибок, характеризующих нарушение формирования морфологического принципа письма в ЭП-1 и ЭП-2, представлены в табл. 1.

Таблица 1

*Сравнительный анализ различных групп ошибок  
морфологического характера учащихся ЭП-1 и ЭП-2 (m)*

<b>Группы дизорфографических ошибок</b>	<b>ЭП-1</b>	<b>ЭП-2</b>	<b>Значимость различий (критерий Mann-Whitney)</b>
Правописание окончаний	0,88	1,01	p=0,259
Правописание проверяемой безударной гласной в корне слова	0,85	0,87	p=0,708
Правописание приставок	0,14	0,17	p=0,343
Правописание парной согласной	0,10	0,10	p=1,000
Правописание непроизносимой согласной	0,09	0,07	p=0,817
Правописание суффиксов	0,08	0,07	p=0,901

Как видно из табл. 1, дети обеих подгрупп допускали одни и те же виды дизорфографических ошибок. Значимых различий в их количестве между разными подгруппами учащихся не наблюдалась, что указывало на идентичность трудностей детей в овладении морфологическим принципом письма. Самым трудным для детей оказалось правописание окончаний и проверяемой безударной гласной в корне слова, которые суммарно составили 80,8% от всех ошибок морфологического характера в ЭП-1 и 82,1% - в ЭП-2.

Сравнительный анализ различных групп ошибок, обусловленных нарушением формирования традиционного принципа письма в ЭП-1 и ЭП-2, представлен в табл. 2.

Таблица 2

*Сравнительный анализ различных групп ошибок,  
обусловленных нарушением формирования традиционного  
принципа письма, у учащихся ЭП-1 и ЭП-2 (m)*

<b>Группы дизорфографических ошибок</b>	<b>ЭП-1</b>	<b>ЭП-2</b>	<b>Значимость различий (критерий Mann-Whitney)</b>
Правописание словарных слов	0,40	0,53	p=0,155
Правописание традиционных сочетаний: жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк, чн, ст и т.д.	0,12	0,09	p=0,442
Правописание удвоенной согласной	0,12	0,12	p=0,325
Правописание наречий	0,06	0,07	p=0,509
Правописание слов, имеющих орфоэпическое традиционное произношение	0,05	0,05	p=0,873
Правописание предлогов	0,02	0,03	p=0,421

Результаты, показанные в таблице 2, свидетельствуют о том, что для обеих экспериментальных подгрупп наиболее трудным в освоении стало правописание словарных слов, подчиненных традиционному принципу письма. Количество дизорфографических ошибок, характеризующих усвоение данных написаний в ЭП-1, составило 52% (от общего числа ошибок данной группы), в ЭП-2 - 59,6% (от общего числа ошибок данной группы). Достоверных отличий в количестве дизорфографических ошибок между ЭП-1 и ЭП-2 также обнаружено не было.

Содержание сравнительного анализа различных групп ошибок, обусловленных нарушением формирования лексикологического принципа письма, которые допускали школьники, вошедшие в состав ЭП-1 и ЭП-2 на протяжении всего периода исследования, представлено в табл. 3.

*Таблица 3*

*Сравнительный анализ различных групп ошибок, обусловленных нарушением формирования лексикологического принципа письма, у учащихся ЭП-1 и ЭП-2 (m)*

<b>Группы дизорфографических ошибок</b>	<b>ЭП-1</b>	<b>ЭП-2</b>	<b>Значимость различий (критерий Mann-Whitney)</b>
Слитное написание: слово+слово; служ.ч.р.+слово; слово+служ.ч.р.	0,21	0,22	p=0,464
Раздельное написание слова	0,09	0,10	p=0,708
Пропуск дефиса	0,02	0,03	p=0,682

Табл. 3 наглядно демонстрирует отсутствие достоверных отличий в количестве дизорфографических ошибок, обусловленных нарушением формирования лексикологического принципа письма, между ЭП-1 и ЭП-2. Качественный анализ показал, что в обеих экспериментальных подгруппах наибольшее количество дизорфографических ошибок, подчиненных лексикологическому принципу письма, выразилось в слитном написании двух слов, а также слитном написании служебных частей речи (предлогов, союзов, частиц) со словами.

Анализ данных, демонстрирующих процесс овладения слого-морфемным принципом письма учащимися ЭП-1 и ЭП-2, на котором базируется умение переносить слова со строки на строку, показал, что на протяжении всего обучения в начальной школе, учащиеся, вошедшие в состав обеих экспериментальных подгрупп, практически не допускали ошибок, регулируемых данным правилом, при этом в письменных работах школьников были обнаружены многократные выходы за поля, свидетельствовавшие о том, что учащиеся с различными

нарушениями письма старались избегать ситуаций, требующих включения слого-морфемного принципа письма для уменьшения числа ошибок данного вида, в результате чего осуществляли письмо слов, выходя за границы рабочего пространства, отведенного на листе.

Сравнение ошибок, характеризующих овладение грамматическим принципом письма, который лежит в основе правописания мягкого знака на конце имен существительных, оканчивающихся на шипящий, показало, что начиная с конца третьего класса, в большей степени они были свойственны школьникам с изолированным проявлением дизорфографии, при этом достоверная разница в количестве ошибок, характеризующих грамматический принцип письма, которые были допущены ЭП-1 и ЭП-2, обнаружена не была. Необходимо отметить, что в первых четырех контрольных срезах, слова, подчиненные грамматическому принципу письма, отсутствовали.

Таким образом, обобщая результаты проведенного экспериментального исследования, можно заключить, что:

- нарушения в овладении морфологическим принципом у школьников, у которых дизорфография сочеталась с дисграфией и у детей, у которых она наблюдалась изолированно, не имели достоверных отличий в количестве допускаемых дизорфографических ошибок;

- анализ типов ошибок, обнаружил нарушение одних и те же групп ошибок, к которым относились правописания окончаний в различных частях речи, проверяемой безударной гласной в корне слова, а также правописание словарных слов, что свидетельствует о том, что качественно эти две группы также не имели никаких различий;

- дисграфия и дизорфография являются двумя независимыми друг от друга нарушениями, которые могут встречаться как изолированно, так и сочетаться между собой;

- рассмотрение дизорфографии, как самостоятельного и независимого от дисграфии нарушения, позволит по-новому взглянуть на проблему раннего выявления, предупреждения и коррекции данного нарушения.

### **Список литературы**

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева // Нейропсихология сегодня. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – С. 160–170.

2. Богатырева, И.Р. Особенности интеллекта школьников с различной динамикой дисграфии // Актуальные проблемы педагогики и профессионального образования. Вып. 1 / ред. Л.Н. Давыдова. – Астрахань, 2009.

3. Елецкая, О.В. Коррекция дизорфографии у учащихся 5-6 классов: методические рекомендации и упражнения / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горачевская. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 64 с.

4. Иншакова О.Б. Дифференциальная диагностика стационарной и прогрессивной дисграфии // *European Social Science Journal*. – 2012. – №3. – С. 51-60.
5. Иншакова О.Б. Изменение состояния устной речи у детей со стабильной и прогрессирующей дисграфией / О.Б. Иншакова, С.А. Овсянникова // *Современное общество и специальное образование: Международная научная конференция*. – СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – С.169–173.
6. Иншакова О.Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте мультidisциплинарного подхода // *Гуманитарные исследования* – 2011. – №4. – С. 293–300.
7. Иншакова О.Б. Методика выявления дизорфографии у младших школьников / О.Б. Иншакова, А.А. Назарова. – М.: Секачев, 2013. – 72 с.
8. Иншакова О.Б. Мультidisциплинарный анализ становления фонематического навыка письма у младших школьников: моногр. – М.: В. Секачев, 2013.- 312 с.
9. Иншакова О.Б. Соотношение показателей устной речи с различной динамикой дисграфии у младших школьников // *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. – 2011. – № 9. – С. 229–237.
10. Иншакова О.Б. Феномен прогрессивной динамики дисграфии // О.Б. Иншакова, Т.Ю. Обнизова // *Вестник МГОУ*. – Сер. Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 109–116.
11. Колповская И.К. Влияние недоразвития речи на усвоение письма // *Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи* / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 72–88.
12. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 224с.
13. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р.И. Лалаева // *Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. Материалы 1-й Международной конференции Российской ассоциации дислексии*. – М., 2004.
14. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 311с.
15. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ. ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: ТЦ Сфера, В. Секачев, 2008; – СПб: КАРО, 2006. – 240 с.
16. Овсянникова С.А. Динамический анализ состояния устной речи младших школьников с дисграфией: дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Овсянникова Светлана Николаевна. – М., 2009. – 196 с.
17. Овсянникова С.А. Особенности формирования устной речи, навыков языкового анализа и синтеза у детей с различным типом течения дисграфии / С.А. Овсянникова, Т.Ю. Обнизова // *Логопедия сегодня*. – 2007. - №3. – С.11-19.
18. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Союз, 2004. – 240 с.
19. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: учебно-методическое пособие / И.В. Прищепова. – СПб: КАРО, 2006 – 240с.
20. Прищепова И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников / И.В. Прищепова. – СПб: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 63 с.
21. Рамзаева Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов, К.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1987. – 431с.

22. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 232с.

23. Щукин А.В. Интеллект и самооценка у детей с дисграфическими нарушениями / А.В. Щукин // Материалы III Всерос. съезда психологов. – СПб, 2003.

24. Щукин А.В. Интеллектуально-личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13. – СПб, 2006 – 150с.

25. Щукин А.В. Особенности интеллекта у младших школьников с дисграфией [Электронный ресурс] / А.В. Щукин, О.В. Елецкая // Современные научные исследования и инновации. - 2012. - №2. - Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2012/02/7130>.

26. Яковлев С.Б. К вопросу об аграмматизмах на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи / С.Б. Яковлев // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. – Л., 1987. – С.66-74.

27. Яковлев С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи: дис... канд. пед. наук: 13.00.03. – СПб., 1988. – 156 с.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.022

*М. З. Закариашвили, И. О. Чичашвили*

## **Педагогико-методические и информационно-технологические аспекты интерактивного обучения**

Интерактивное обучение, как современная педагогическая стратегия, интерактивное программное обеспечение Adobe Captivate, методология построения и внедрения электронного учебного материала, основанного на интерактивных методах, является главным аспектом представленной работы и реализуется на примере построения электронной интерактивной учебно-практической модели «Электронная презентация» и использования указанной модели в учебном процессе.

Interactive teaching as modern pedagogic strategy; interactive software Adobe Captivate; E-learning material design and implementation methodology based on Interactive methods in teaching process – these are the main features of the given article. All these aspects are realized on the example of interactive teaching-practical model «electronic presentation» and its usage in the in the learning process.

*Ключевые слова:* интерактивная модель, интерактивное программное обеспечение Adobe Captivate; интерактивный учебный проект «Электронная презентация».

*Key words:* Interactive method; interactive software Adobe Captivate; interactive teaching project «electronic presentation».

В начале XXI в. деятельность современных образовательных организаций невозможно представить без активного использования информационных технологий.

- Виртуальные системы по управлению учебным процессом.
- Интерактивные электронные учебные материалы.
- Образовательные порталы.

Все успешные образовательные учреждения разрабатывают и внедряют указанные продукты.

Одним из важных продуктов является построение интерактивных электронных учебных материалов и их использование, основанное на современных педагогических технологиях интерактивного обучения.

В большинстве научной литературы представлены рекомендации о новой педагогической технологии в виде обучения, ориентированно-

го на студенте, интерактивных методах, и об использовании указанных моделей в учебном процессе. В меньшей степени представлена информация о построении интерактивных электронных курсов и педагогических аспектов его использования в программно-техническом и учебном процессе. Указанная работа является попыткой восполнить указанный пробел.

На сегодняшний день актуально использование интерактивных учебных методов в учебном процессе. Интерактивное обучение внедряет в педагогику новые стратегии обучения и оценки знаний.

Интерактивное обучение основывается на интерактивных методах (анг: interaction – взаимодействия), значением которых является обучение, как совместный процесс познания. Целью интерактивного обучения является изменение традиционного авторитарного учебного процесса, ориентированного на личности учителя на инновационный учебный процесс, ориентированный на личности студента [4, 5, 6].

Интерактивные методы: лекция, основанная на проблеме; запланированная ошибками лекция (провоцирующая лекция); лекция-визуализация; лекция – пресс-конференция; лекция-диалог; дискуссия; разумное наступление; кейс-технологии (методы ситуационного анализа; ситуационные задачи и упражнения; анализ конкретной ситуации; ситуационно-ролевые игры); деловые игры – метод проекта; метод сотрудничества; обучение, основанное на проблеме; ролевые и ситуационные игры; обучение, основанное на действиях; электронное обучение; метод ментальной карты.

На сегодняшний день в процессе интерактивного обучения одним из приоритетных направлений является электронное обучение.

Adobe Captivate – интерактивное программное обеспечение. Использование современных мультимедийных и интерактивных образовательных ресурсов в обучении, даёт учителю возможность улучшить процесс видимого представления, восприятия и познания учебного материала, а это положительно сказывается на мотивации и эффективности обучения. В виртуальном пространстве представлено множество электронных образовательных ресурсов, хотя это может быть недоступно учителю из-за определённых материальных расходов, а свободно распространённый электронный ресурс в Интернете не всегда удовлетворяет учебные цели, например, из-за несоответствия с содержанием учебного курса. В таких случаях виртуальный мир для создания интерактивного электронного ресурса предлагает педагогам разные программные продукты. В данный момент выбор останавливаем на Adobe Captivate.

Программный продукт Adobe Captivate помогает учителям создать разнообразные, совершенно отличающиеся друг от друга, интерактивные презентации и учебные курсы. Создать учебный ресурс для изучения конкретного программного продукта, для этого можно записать

на экране компьютера последовательность учебных действий, и это будет не стандартный видеоролик, а последовательность интерактивных слайдов, с помощью которых пользователь может повторять на экране действия, выбрать по желанию какой-нибудь конкретный учебный процесс и др. При этом, не обязательно иметь какие-либо специальные навыки в сфере программирования [1, 2].

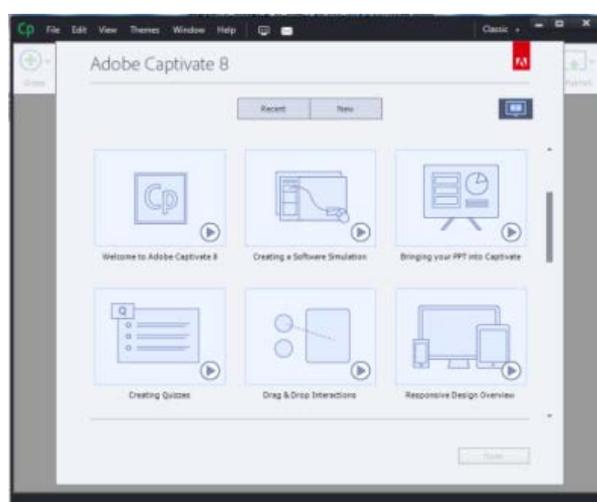
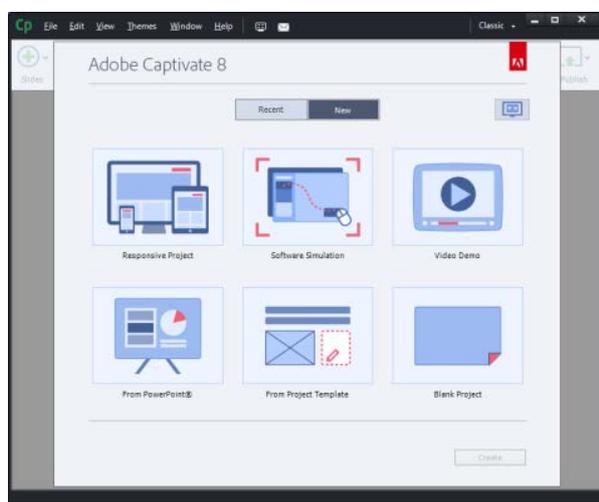
Adobe Captivate – исторические штрихи.

Adobe Captivate начинает своё развитие с 2002 года. С начала продукт назывался Flashcam и был разработан компанией Nexus Concepts, как программа для записи с экрана. На сегодняшний Adobe Captivate 8 (2014) является наследником продуктов: RoboDemo 2 (2002, eHelp Corporation); RoboDemo 3 (2002, eHelp Corporation); RoboDemo 4 и eLearning Edition (2003, eHelp Corporation); RoboDemo 5 и eLearning Edition (2003, eHelp Corporation); Macromedia Captivate (2004); Adobe Captivate 2 (2006); Adobe Captivate 3 (2007); Adobe Captivate 4 (2009); Adobe Captivate 5 (2010); Adobe Captivate 5.5 (2011); Adobe Captivate 6 (2012); Adobe Captivate 7 (2013) [13].

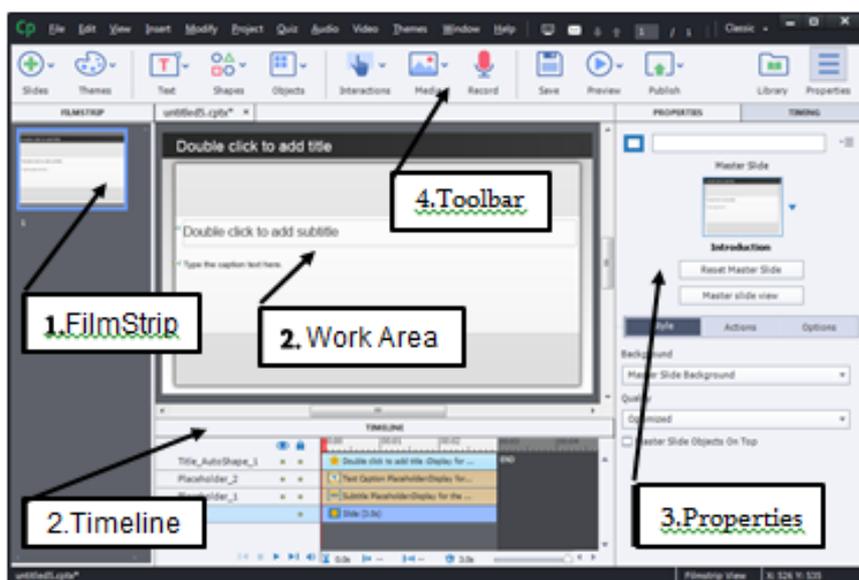
Adobe Captivate развивается и образовательным учреждениям предлагает множество возможностей для создания электронных интерактивных курсов.

Adobe Captivate – графическая среда.

Во время запуска программы Adobe Captivate на экране появляется панель с дополнительным окном, в котором представлены модели проекта.



После выбора проекта модели появляется основная панель программы с необходимыми для работы элементами



1. Film Strip – перечень слайдов; 2. Timeline – конструкторское окно; 3. Properties – панель настроек; 4. Work Area – рабочее пространство; 5. Toolbar – панель инструментов.

В среде Adobe Captivate основные этапы построения учебного курса: I. Построение проекта; II. редактирование проекта; III. публикация проекта;

Необходимо провести следующие активности:

1. Выбор проекта: Blank Project; Responsive Project; Project From template; Project from Microsoft Power Point; Image Slideshow; Project Template; Software Simulation; Aggregator Project; Multi-SCROM Packager... Widget in Flash...

2. Видео-аудио запись процессов, происходящих на экране (Record new Software Simulation... Record new video Demo).

3. Введение проектов, изображений, анимации (Insert...) уже подготовленных файлов (File\Import...) из программ (Photoshop, PowerPoint...); видео-аудио электронных ресурсов (video\Insert slide video).

4. Оформление проектов интерактивными объектами.

5. Редактирование проекта в конструкционном окне программы.

6. Публикация проекта (Publish...) в видео формате: MP4; SWF; EXE; PDF.

7. Создание меню, с помощью которого можно построить электронный ресурс (в интерактивном режиме) с желаемой последовательностью (project\table of content).

Adobe Captivate даёт учителю возможность создать интерактивный и мультимедийный электронный образовательный ресурс, в котором включены иллюстрации, видео, анимация, интерактивные объекты, аудио диалоги, тестирование, а также оказать положительное вли-

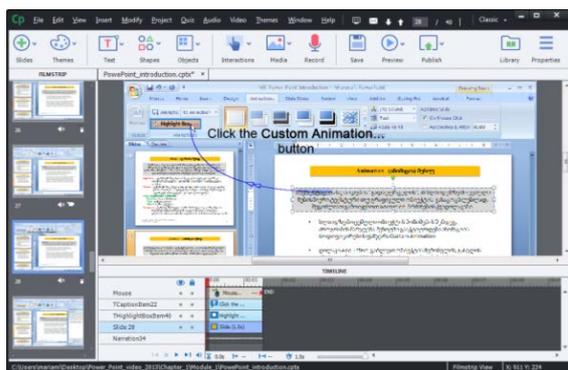
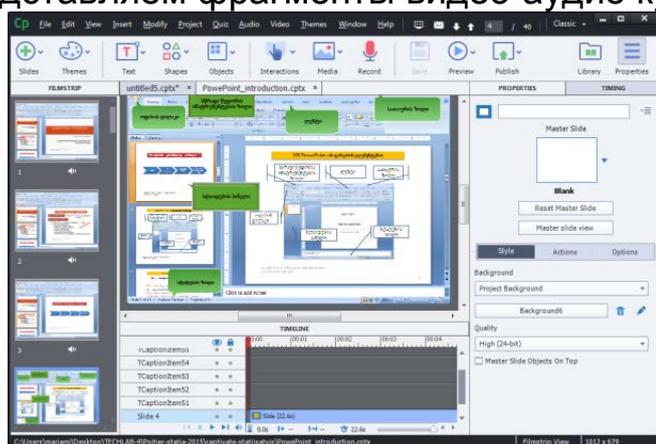
вание на учебную мотивацию и повысить эффективность обучения учеников.

Мы использовали возможности программы Adobe Captivate для построения видео-аудио учебно-практической модели «Электронная презентация».

Учебный курс состоит из восьми занятий, в том числе введения и семи практических занятий. Каждое занятие, в свою очередь, включает занятия соответствующие теме в демонстрационном и интерактивном режиме, в которых указано условие задачи, а затем рассмотрена технология решения задания. К заданию прилагаются упражнения в интерактивном режиме, с целью полноценного изучения учебного курса.

До создания видео-аудио курса была подготовлена теоретическая модель курса. Затем учебный курс был записан в программе Adobe Captivate в виде проектов, которые были разработаны, отредактированы и опубликованы в виде видео-аудио модулей. И в конце, полученный продукт представлен в виде электронного учебника.

Представляем фрагменты видео-аудио курса.



Цель учебного проекта – овладение технологией построения мультимедийной электронной презентации с помощью внедрения электронного видео-аудио учебного курса в MS PowerPoint программной среде и её использование с целью эффективного представления полученных результатов в процессе исследовательской работы.

Формы и методы обучения – демонстрация, практические занятия, интерактивный метод.

Педагогический формат учебного проекта – исследовательский.

Сфера исследования: социальная политика государства.

Участники учебного проекта - студенты бакалавриата Телавского государственного университета, факультета социальных наук и бизнеса. Длительность учебного проекта: 4 недели

Осуществление учебного проекта:

Первый этап – изучение создания мультимедийной презентации в среде MS PowerPoint с помощью интерактивной видео-аудио учебной модели «Электронная презентация» (I неделя, 5 акад. ч. – контакт);

Второй этап – использование полученных знаний при создании мультимедийной презентации. Подготовка презентации в группах (II, III неделя – самостоятельная работа);

Третий этап – представление презентации – IV неделя.

Оценка проекта – студенты представляют законченный мультимедийный проект вместе с дополнительными материалами исследования в виде портфолио. Критериями оценки являются: оригинальность; критическое мышление; использование меди; инфо-технологии; уровень трудностей; презентация; объединение приложений, работа в группах.

Для оценки результатов исследования провели опрос участников проекта: как они относятся к инновационным педагогическим стратегиям обучения, а в частности, к использованию интерактивного видео-аудио учебного курса в учебном процессе; к исследовательским работам и представлению результатов с помощью создания мультимедийных презентаций, которые ориентированы на междисциплинарных связях учебных дисциплин; к включённости студентов в учебный процесс; к сравнительному традиционных и электронных методов обучения.

В ответах участников учебного проекта доминировало положительное отношение к новым стратегиям обучения. По их мнению, процесс учёбы в интерактивной виртуальной среде является впечатляющим и интересным, а сотрудничество с учителями – удобным.

Таким образом, по сравнению с традиционными методами обучения студенты активное участие принимали в учебном проекте. Интерактивный электронный учебный курс помог им освоить технологию создания презентации. Они, согласно выбранной тематике, успешно осуществляли компьютерную интерпретацию моделей результатов исследования (например: помощь малообеспеченным семьям; своевременная выдача зарплат бюджетным организациям; борьба с наркомагией, борьба с алкоголизмом и курением; своевременная выдача пособий и пенсий; бесплатное медицинское обслуживание детей и т.д.). Интересно были представлены мультимедийные проекты - электронные презентации, обогащённые медиа элементами (текст; графика; анимация).

Таким образом, в указанной работе рассмотрена основанная на интерактивных методах одна учебная мультимедийная модель, как технологическая возможность высокого мышления и решения проблем. Это мотивирует студента использовать в учебном процессе информационно-коммуникационные технологии, ориентированные на реальных ситуациях.

### Список литературы

1. Adobe Captivate 8.Content Planning Guide, Summer 2014ONPOINT DIGITAL.
2. Березовский В.С. Стеценко И.В. Создание электронных учебных ресурсов и онлайнное обучение. – Киев. Изд. группа BHV, 2013.
3. Варданашвили Кетеван, Интерактивное обучение, как альтернатива традиционного обучения. [www.education.ge](http://www.education.ge)
4. Дидактическая концепция. Учебный университет им. Гурама Таварткиладзе. – Тбилиси, 2011.
5. Мачарашвили Нана. Технологии и стратегии эффективного обучения. – Тбилиси: Изд. «Меридиани», 2012.
6. [http://help.adobe.com/en\\_US/legalnotices/index.html](http://help.adobe.com/en_US/legalnotices/index.html).
7. <http://www.adobe.com/products/captivate/educationsoftware.html>
8. <http://www.softkey.info/reviews/review12468.php>
9. <http://www.softkey.info/reviews/review12498.php>
10. <http://www.teachvideo.ru/v/7912>
11. <http://www.teachvideo.ru/v/7913>
12. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Adobe\\_Captivate](https://ru.wikipedia.org/wiki/Adobe_Captivate)

**Анализ изменений практик управления школой  
(по материалам конкурсов инновационных продуктов)**

Изменения в образовании носят концептуальный характер и затрагивают и сферу управления школой. Инновации в управлении – условие развития школы и системы образования в целом. В статье анализируется практика конкурсов инновационных продуктов, определяются особенности новых средств управления и их соответствие изменениям в системе образования.

Changes in education are conceptual and impact to management of the school. Innovations in management - is condition of development of the school and the education system as a whole. The article analyzes the practice of competitions of innovative products defines the features of the new controls and their compliance to the changes in the education system.

*Ключевые слова.* Управление образованием, концептуальные изменения, инновации в образовании, инновационная инфраструктура, конкурс инновационных продуктов, инновационные практики управления, модель управления школой.

*Key words.* Management of education, conceptual changes, innovations in education, innovative infrastructure, contest of innovative products, innovative management practices, management model of the school.

Исследование проблем глобализации и вызванных ей концептуальных изменений в образовании демонстрирует их влияние на развитие инноваций и инновационной инфраструктуры системы образования. Это, в свою очередь, способствует развитию образовательной системы, при котором новшества изменяют сложившиеся в ней практики и распространяются во всей системе, преобразуя действительность [6, 8]. Применительно к рассматриваемому вопросу, отмеченная выше концептуальность изменений в системе общего образования может рассматриваться как отражение в изменениях структуры и содержания образования фундаментальной сущности явлений и процессов социально-экономического развития в условиях глобализации [5].

Инновационный поиск в российском образовании и формирование инновационной инфраструктуры активно идет на протяжении последних десятилетий, что предопределено множеством факторов. Помимо глобализации, это изменение отношения общества к образованию, ин-

новационная активность образовательных учреждений, влияние государственной инновационной политики и др. Государственная инновационная политика представлена в федеральных стратегических документах: основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 года, Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года, Стратегия инновационного развития Российской Федерации до 2020 года и др.

В российском нормативном поле (Закон об образовании, Стратегии, приказы Минобрнауки России и др.) сложилось определение «инновационной инфраструктуры» системы образования как совокупности федеральных и региональных инновационных площадок. Они поддерживают развитие системы образования для обеспечения основных направлений социально-экономического развития страны. Нормативная база субъектов Российской Федерации в вопросах регламентации инновационной деятельности и определения инновационной инфраструктуры учитывает федеральные установки, конкретизируя их применительно к условиям регионов.

При предельной ясности вопроса об инновационной инфраструктуре с нормативной точки зрения, анализ работ ученых (Базилевский А.А., Высоцкий В.Б., Куцебо Г.И., Лазарев В.С., Ларина В.П., Поляков С.Д., Попадюк Т.Г., Прозументова Г.Н., Сазонов Б.В., Тодосийчук А.В., Харисова Л.А. и др.) и мнений практиков позволяет установить, что развитие инновационной инфраструктуры системы общего образования в 1990-2000-х годах способствовало возникновению в ней нескольких элементов кроме собственно инновационных учреждений. К таким элементам можно отнести проекты инновационного характера, мероприятия по материальной и информационной поддержке инновационных образовательных учреждений и др. Таким образом, можно утверждать, что фактически инновационная инфраструктура системы общего образования представлена следующими элементами:

- инновационные образовательные учреждения;
- конкурсы инновационной направленности для таких учреждений;
- специализированные образовательные мероприятия [2].

Не останавливаясь на значении каждого из перечисленных элементов, можно отметить, что особый интерес представляют конкурсы инновационной направленности. Практика проведения таких конкурсов сложилась в региональных образовательных системах в 2000-х годах. Однако и к настоящему времени конкурсы не всегда выстроены на единых методологических и методических основаниях. Тем не менее, конкурсные процедуры всегда наглядно демонстрируют наиболее успешные направления деятельности образовательных учреждений и имеющиеся у них опережающие разработки, а также стимулируют инновационную активность в образовании. Как отмечает Г.О. Матина,

«управление развитием инновационной реальности в образовании – это управление, направленное не на блокирование инициатив, а на их стимулирование, это ставка на самоорганизацию системы, преодоление институциональных ограничений, «выращивание» образовательной практики и бережное отношение к кадровому потенциалу» [3, с. 133].

В современной научной литературе анализ конкурсных практик и разработок учреждений представлен ограниченно. Наиболее полные из имеющихся источников позволяют получить информацию о конкурсном движении в образовательных системах Республики Кабардино-Балкария, Хабаровского края, Ленинградской и Ярославской областей, Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого автономных округов, Санкт-Петербурга и др.

Анализ практик региональных конкурсов показывает:

- нелинейность протекания процессов инновационной деятельности в системе общего образования;
- интенсивность инновационных процессов в учреждениях общего образования и разнообразие получаемых в ходе ее результатов [2].

Отмеченные особенности делают конкурсы важным и информативным объектом изучения и анализа, на основе чего могут быть определены более частные аспекты протекания инновационных процессов в системе образования. На этой основе также могут быть сделаны прогнозы. Анализ инновационной активности школ по обновлению средств управления может способствовать преодолению такого негативного тренда, как «постоянное упрощение самой системы управления образованием» [1, с. 135].

Происходящие изменения затрагивают всех субъектов образовательного процесса и все структурные части образовательной системы:

- введение новых образовательных стандартов;
- выстраивание системы поддержки индивидуального прогресса учащихся;
- обновление образовательной среды школы и использование для решения образовательных задач территориальных социо-культурных сред;
- обеспечение профессионализма педагогических работников;
- развитие механизмов общественно-профессиональной оценки качества образования;
- развитие государственно-общественного управления образованием;
- обновление финансово-экономических механизмов обеспечения школы.

Опираясь на утверждение С.П. Никанорова о том, что «изменения возникают как эмпирические сущности, эффективность решений полностью зависит от того, насколько точно определены системообразу-

ющие понятия «функционирование», «поддержание» и «развитие», а также понятие «цель»» [7, с. 34], можно утверждать, что управление школой в условиях концептуальных изменений требует не только использования новых средств, технологий и подходов в управлении, а концептуального проектирования систем организационного управления. Изучение новых средств, технологий и подходов значимо для педагогической науки и практики и может осуществляться, в том числе, на основе анализа разработок школ, представленных на различных конкурсах.

Исходя из этого, целесообразно ознакомиться с конкурсными материалами и проанализировать их на примере одного из регионов России. Это позволит уточнить особенности влияния концептуальных изменений на процесс управления общеобразовательными учреждениями. Такой анализ можно провести на примере конкурсов инновационных продуктов в Санкт-Петербурге в 2013-2015 годах, так как они проводятся регулярно и в их рамках есть возможность для представления инновационных разработок в области управления школой.

Конкурс инновационных продуктов образовательных учреждений Санкт-Петербурга проводится с 2009 года. Конкурс направлен на поддержку развития региональной системы образования, популяризацию разработок образовательных учреждений, помощь руководителям и педагогам при определении перспективной тематики инновационной деятельности. Конкурсные процедуры включают профессионально-общественную экспертизу. С 2013 года в конкурсной программе выделена номинация «Управление образовательной организацией». Это дало положительные результаты: инновационные продукты в области управления стали оцениваться отдельно от учебных и воспитательных, количество участников конкурса в номинации увеличилось и составило 20% (включая учреждения дошкольного, общего, среднего профессионального и дополнительно образования детей) от общего числа заявителей и сохраняет стабильность по годам:

- 2013 год - 11 учреждений, в т. ч. 10 общеобразовательных;
- 2014 год - 11 учреждений, в т. ч. 6 общеобразовательных;
- 2015 год - 16 учреждений, в т. ч. 12 общеобразовательных.

Обратимся к тематике представляемых на конкурс инновационных продуктов и проанализируем их на предмет выявления особенностей влияния концептуальных изменений на управление общеобразовательными учреждениями. За основу взят перечень влияний, выделенный в ходе теоретического анализа проблемы концептуальных изменений в образовании, проведенного в 2013-2015 годах, который дополнен по итогам анализа конкурсных материалов (см. Таблицу ниже).

Таблица

*Влияние концептуальных изменений в системе образования  
на процессы управления школами*

Влияние изменений на процесс управления школами	Количество инновационных продуктов, представленных на конкурсы <sup>1</sup>		
	2013	2014	2015
Проектирование школьного компонента содержания, создание новых условий осуществления образовательного процесса	3 (51, 63, 534)	2 (213, 413)	7 (63, 150, 212, 324, 373, 534, 590)
Создание новых систем стимулирования и учета достижений учащихся	3 (51, 63, 534)		6 (46, 63, 150, 373, 534, 564)
Развитие олимпиадного и конкурсного движения			
Развитие внутришкольного обучения	3 (64, 82, 567)		1 (212)
Расширение числа организаций дополнительного профессионального образования и реализуемых ими программ			
Поддержка научного поиска педагогов	2 (323, 567)	1 (323)	
Система оценки эффективности деятельности работников	2 (323, 528)	2 (72, 323)	1 (567)
Увеличение числа общественно-профессиональных органов управления		1 (385)	
Развитие социального партнерства для нужд образования		1 (213)	2 (324, 574)
Создание и реализация инновационных проектов	1 (226)	1 (371)	2 (212, 227)
Рост обоснованности принимаемых управленческих решений (за счет задействования механизмов ГОУО)	1 (511)	2 (371, 385)	
Диверсификация источников финансирования и общее повышение ресурсообеспеченности			
Повышение информационной открытости и обеспечения деятельности школы <sup>2</sup>			2 (212, 567)

Обращает на себя внимание факт, что предметом экспериментирования образовательных учреждений, представленным в конкурсных

<sup>1</sup> В таблице в скобках указаны номера общеобразовательных учреждений; часть проектов указаны в таблице более одного раза в виду специфики тематики

<sup>2</sup> дополнение перечня влияний по итогам анализа конкурсных материалов

материалах за 3 года, ни разу не становились несколько областей. Это направления работы, связанные с «диверсификацией источников финансирования и общим повышением ресурсообеспеченности», «развитием олимпиадного и конкурсного движения» и «расширением числа организаций дополнительного профессионального образования и реализуемых ими программ». Такое положение можно объяснить не только сосредоточением школьных управленцев и задействованием имеющихся ресурсов преимущественно на решение задач обновления образовательного процесса, на развитие кадрового капитала и расширение партнерских связей в социуме. Причиной отсутствия на конкурсах инновационных продуктов в названных областях так же является то, что такие они не могут быть объектом экспериментирования (например, «диверсификация источников финансирования и общее повышение ресурсообеспеченности») или требуют сетевого взаимодействия с организациями-партнерами (например, «развитие олимпиадного и конкурсного движения»).

В 2013-2014 годах победителями регионального конкурса инновационных продуктов в номинации «Управление образовательной организацией» становились ГБОУ гимназия № 528 Невского района Санкт-Петербурга (продукт «Готовимся к аттестации: электронный эксперт портфолио учителя») и ГБОУ школа № 385 Красносельского района Санкт-Петербурга (продукт «Школа и общество: управление качеством образованием») соответственно. Итоги конкурса 2015 г. будут подведены позднее.

Рассмотрим результаты экспертной оценки инновационных продуктов в номинации «Управление образовательной организацией» на примере заочного тура конкурса 2014 года. Профессионально-общественная экспертиза инновационных продуктов образовательных учреждений проводилась по методике, утвержденной региональным органом управления образованием. Методика предусматривает оценку конкурсных продуктов в баллах одновременно тремя экспертами по 5 критериям:

- инновационный характер предлагаемого продукта;
- актуальность результатов, достигаемых при использовании инновационного продукта;
- направленность инновационного продукта на решение актуальных задач развития образования в Санкт-Петербурге;
- готовность инновационного продукта к внедрению в систему образования;
- оптимальность рисков внедрения предлагаемого инновационного продукта.

Самые высокие результаты оценки инновационных продуктов (средний балл до 7,7 из 9 возможных) были даны экспертами по кри-

териям «актуальность результатов, достигаемых при использовании инновационного продукта»:

ОУ	№72	№213	№323	№385	№371	№413
Баллы	7,7	6,3	4,7	7,7	5	7,7

и «оптимальность рисков внедрения предлагаемого инновационного продукта»:

ОУ	№72	№213	№323	№385	№371	№413
Баллы	7,7	5	4,7	5	5	5

Наиболее существенный, с точки зрения рассматриваемого вопроса об инновациях в управлении, критерий «инновационный характер предлагаемого продукта» наименее выделен экспертами в оценках. Разработки образовательных учреждений по этому критерию в среднем получили баллы в диапазоне от 1 до 2,3 баллов (из 9 возможных). Это самые низкие результаты среди 5 критериев, по которым проводилась оценка. Однако, применяемая для оценки соответствия продукта этому критерию шкала имеет в этих случаях (1 и 5 баллов соответственно) такие характеристики как «представлен продукт с существенными изменениями, усовершенствованиями известных методов, технологий, программ и т.п. (новация)» и «представлен продукт с частичными изменениями/усовершенствованиями известных методов, технологий, программ и т.п.». Таким образом, можно утверждать, что в ходе конкурсов школами не были представлены принципиально новые разработки, которые можно считать инновациями в области школьного управления. При этом наличие изменений в существующих практиках управления, раскрытых в конкурсных продуктах, свидетельствуют об активном поиске школьными управленцами новых средств, технологий и подходов.

Дополнительно следует отметить, что ни один из представленных на конкурс продуктов общеобразовательных учреждений не получил предусмотренные методикой оценки дополнительные баллы экспертов. Победителем конкурса была признана 2014 г. ГБОУ школа № 385 Красносельского района Санкт-Петербурга.

Вновь обращаясь к позиции С.П. Никанорова о концептуальном проектировании систем управления организациями, следует отметить, что в условиях концептуальных изменений в образовании это имеет непосредственное отношение и к управлению школой. Анализ конкурсных материалов подтверждает выделенные автором базовые требования к модели управления школой в изменяющихся внешних условиях, а именно:

- при проектировании модели учитывается потребность в обеспечении ее устойчивости по отношению к внешним изменениям и внутренним трансформациям школы;

- в качестве основы для моделирования используются концепция «распределенного» лидерства;

- изменения в управлении школой затрагивают целеполагание и ресурсное обеспечение принимаемых решений;

- содержательно управленческая подсистема обеспечивает развитие школы по четырем укрупненным направлениям деятельности: образовательный процесс, кадровая политика, финансовое и материально-техническое обеспечение, внешнее взаимодействие и социальное партнерство;

- создание и функционирование в школе инновационной системы;

- управление школой на принципах государственно-общественного управления образованием для повышения эффективности управления.

Приведенные базовые требования к модели управления школой позволяют конструировать модели образовательных систем. Такие системы «при условии достаточного многообразия частных подходов и установок» могли бы отвечать «как минимум трем основным требованиям: целостности (по целям образования), системности (по содержанию), комплексности (по способам, методам, формам)» [4, с. 96]. Школы, конструирующие новые модели образовательных систем путем активной инновационной деятельности, всегда будут обеспечивать «более высокое качество образования благодаря тому, что они: способны выявлять проблемы, которые не «чувствуют» в школах с менее развитой системой инновационной деятельности; выявлять объективно существующие возможности для развития педагогической системы школы, которые не «видят» другие школы; создавать целостные и конкретные проекты своего желаемого будущего, соответствующие объективным потребностям и возможностям; создавать и эффективно реализовать планы проведения изменений» [6].

В заключение по итогам анализа практик управления школами, представленных в форме инновационных продуктов на конкурсы, можно сделать ряд выводов:

- управление школой изменяется под влиянием внешних факторов, связанных с процессами социально-экономического развития и в определенной мере обусловлено объективными и субъективными потребностями самой образовательной системы;

- управление является важной областью инновационной активности общеобразовательных учреждений и часть разработок носит инновационный характер;

- изменение практик школьного управления непосредственно влияет на все подсистемы образовательного учреждения и участников

образовательных отношений, что способствует повышению доступности качественного образования для обучающихся;

- инновации в школьном управлении требуют поддержки, а лучшие практики популяризации и широкого использования в других образовательных учреждениях.

### Список литературы

1. Бермус А.Г. Инновационная политика в образовании как либерально-бюрократический миф // Политическая концептология. – 2012. – № 3. – С. 132–137.

2. Волков В.Н. Тенденции развития инновационной инфраструктуры системы общего образования в России // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2015. – № 174. – С. 17–25.

3. Инновационные подходы к управлению образовательной организацией в условиях концептуальных изменений в российском образовании: монография / под научной ред. В.Н. Волкова. – СПб.: СПб АППО, 2015. – 182 с.

4. Ковальчук О.В. Модернизация и проблемы инновационного управления развитием образовательных систем // Человек и образование. – 2013. – № 3 (36). – С. 92–97.

5. Колесникова И.А., Титова Е.В. О научно-педагогических параметрах качества стратегического документа в области образования // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 1 (9). – С. 12–36.

6. Лазарев В.С. Обобщенная модель инновационного процесса // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 3. – С. 22–28.

7. Никаноров С.П. Метод концептуального проектирования систем организационного управления // Социология: методология, методы, математическое моделирование. – 1996. – № 7. – С. 29–52.

8. Харисова Л.А. Инновационные процессы в общем образовании // Проблемы современного образования. – 2012. – № 1. – С. 82–87.

**Формирование опытной программы по физическому воспитанию преподавателей вузов старших возрастных групп и ее экспериментальная проверка**

В статье приведено изучение состояния здоровья преподавателей старшего возраста вузов Санкт-Петербурга и экспериментальное обоснование программы по физическому воспитанию профессорско-преподавательского состава этих категорий. Проведенный педагогический эксперимент показал высокую эффективность данной программы.

In article dynamics of a state of health of teachers of advanced age and an experimental substantiation of the program on physical training of the faculty of the senior age groups of higher educational institutions are resulted. The made pedagogical experiment has shown high efficiency of the given program.

*Ключевые слова:* преподаватель, старший возраст, физическое воспитание, оздоровительная направленность.

*Key words:* the teacher, advanced age, physical training, an improving orientation.

Система физического воспитания профессорско-преподавательского состава старших возрастных групп вузов переживает те же трудности, что и все общество, высшая школа. Преподаватели вузов в процессе своей службы приобретают заболевания, связанные с малоподвижным образом жизни, высокими эмоциональными и нервно-психическими нагрузками и другими негативными факторами повседневной деятельности [3, 5, 6, 7]. Со временем эти заболевания (наиболее распространены заболевания сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата, органов пищеварения) приобретают все более острые формы [1, 2, 4]. Для преодоления вышеперечисленных негативных факторов была построена система физического воспитания профессорско-преподавательского состава старших возрастных групп. Основное предназначение системы физического воспитания – более широкое, чем было раньше – привлечение преподавателей вузов, в том числе имеющих физические недуги, к занятиям физическими упражнениями.

Главная цель физического воспитания преподавателей вузов старших возрастных групп – поддержание и укрепление здоровья,

профессионального долголетия, приобщение к здоровому образу жизни, а также профилактика наиболее распространенных среди данной категории заболеваний.

В основу опытной программы были включены циклические упражнения, выполняемые в режиме аэробного обеспечения (ускоренная ходьба, бег, бег на лыжах, плавание), упражнения на координацию, гимнастические упражнения с преодолением собственного веса для укрепления мышечного корсета, специальные комплексы упражнений для профилактики остеохондрозов, которые позволяют нейтрализовать повышенную нагрузку на опорно-двигательный аппарат, связанную с большим объемом беговых упражнений. Кроме этого, под руководством инструктора проводились занятия по скандинавской ходьбе на открытом воздухе в Буферном и Нижнем парках города Пушкина, занятия упражнениями из системы йоги.

Педагогический эксперимент был организован и проведен в июне - декабре 2010 г. на базе Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения и Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. В нем приняли участие 120 человек. Для этого были сформированы контрольные и экспериментальные группы.

Формирование групп осуществлялось по желанию профессорско-преподавательского состава кафедр, занимающихся в основном теоретической подготовкой обучаемых. Контрольные группы преподавателей вузов занимались по своей личной программе.

Экспериментальные группы привлекались к обучению следующим аспектам ведения здорового образа жизни:

- 1) отказ от вредных привычек;
- 2) ведение физически активного образа жизни, направленного на поддержание хорошего состояния здоровья;
- 3) профилактика наиболее распространенных заболеваний и уменьшение потерь служебного времени из-за них;
- 4) поддержание здорового климата в трудовых и семейных коллективах;
- 5) повышение эффективности и качества педагогической деятельности преподавателей как индивидуальной, так и коллектива в целом.

Обучение проводилось в три этапа:

I – ознакомление с теоретическими основами ведения здорового образа жизни и основными направлениями в современной педагогике и медицине, которые позволяют вести физически активный образ жизни и предотвращать наиболее распространенные заболевания.

II – проведение инструкторско-методических занятий с целью практического ознакомления с основными средствами физического воспитания, направленными на поддержание хорошего

состояния здоровья и профилактику наиболее распространенных заболеваний, а лицам, имеющим физические недуги, на реабилитацию.

III – самостоятельное проведение занятий по изученной методике с поддержанием прямой и обратной связи с использованием информационных технологий.

Содержание занятий экспериментальной группы включало: скандинавскую ходьбу, бег трусцой, общеразвивающие гимнастические упражнения, упражнения, направленные на развитие и поддержание на необходимом уровне гибкости и подвижности суставов, силы мышц рук, ног и туловища, профилактику остеохондрозов. Силовые упражнения выполнялись лишь с преодолением собственного веса.

В процессе прямой и обратной связи с использованием системы дистанционного обучения контролировалась методика проведения самостоятельных занятий с оздоровительной направленностью.

Задача, которая ставилась преподавателям экспериментальных групп – по возможности достичь минимального недельного объема физической нагрузки (табл. 1).

Таблица 1

Объем физической нагрузки на неделю

Упражнение	Единица измерения	Возрастные группы	
		IV (40-45 лет)	V и VI (от 45 лет и старше)
1. Бег или передвижение:	км	18	15
на лыжах	км	24	20
или плавание	км	1,2	0,9
2. Подтягивание на перекладине	кол-во раз	48	42
или выполнение подъема переворотом, подъема силой, сгибания и разгибания в упоре на брусьях	кол-во раз кол-во раз	24	21
или комплексное силовое упражнение	кол-во раз (наклонов и отжиманий)	290	250

Лица, имеющие физические недуги временного или постоянного характера, проводили самостоятельные занятия с учетом особенностей состояния организма. Например, ходьба ускоренным шагом с пробеганием небольших отрезков трусцой, скандинавская ходьба и упражнение системы йоги. Необходимо отметить, что дозированные физические нагрузки одновременно сочетались с ограничением количества и качества пищи. Велся контроль за весом тела. Эти меры позволили за короткий промежуток времени как улучшить самочувствие преподавателей, их настроение, активность, так и повысить уровень физической подготовленности, функциональное состояние и работоспособность. Улучшилась атмосфера в служебных коллективах.

В проводимом эксперименте была соблюдена необходимая идентичность состава экспериментальных и контрольных групп. С целью определения эффективности предложенных нами средств и методов по результатам эксперимента был проведен сравнительный анализ показателей физического развития, функционального состояния и физической подготовленности (табл. 2 и 3).

Результаты сравнительного анализа приведены ниже.

Таблица 2

*Показатели физического состояния профессорско-преподавательского состава старших возрастных групп вузов в контрольных и экспериментальных группах до начала эксперимента*

№ п\п	Виды исследований	ЭГ	КГ	ρ
1	2	3	4	5
<i>Физическое развитие</i>				
1.	Средний возраст (лет)	44,2±0,5	44,2±0,5	>0,05
2.	Рост стоя (см)	176,3±0,5	176,4±0,5	>0,05
3.	Вес (кг)	82,5±0,1	82,2±0,1	>0,05
4.	Окружность груди (см)	90,5±0,5	90,8±0,5	>0,05
5.	Динамометрия силы кисти (кг): правая левая	52,7±0,5 50,8±0,5	53,0±0,5 51,2±0,5	>0,05 >0,05
6.	ЖЕЛ (см <sup>3</sup> )	4351±1	4350±1	>0,05
<i>Функциональное состояние</i>				
1.	АД <i>max</i> АД <i>min</i>	133,2±0,5 90,1±0,5	133,3±0,5 89,4±0,5	>0,05 >0,05
2.	ЧСС (уд./мин)	74,3±1	73,9±1	>0,05
3.	Индекс Кетле (г/см)	468,0±1	466,4±1	>0,05
4.	Ортостатическая проба (уд./мин)	17,5±1	16,9±1	>0,05
5.	Проба Штанге (с)	48,5±1	49,0±1	>0,05

№ п\п	Виды исследований	ЭГ	КГ	ρ
1	2	3	4	5
6.	Проба Генче (с)	36,3±1	35,9±1	>0,05
7.	ЧСС после подъема по лестнице на 4-й этаж (уд./мин)	129,4±1	132,0±1	>0,05
8.	12 <sup>МИН</sup> тест Купера (км)	2,0±0,1	1,9±0,1	>0,05
9.	Общая гибкость при наклоне вперед	-1,6±0,1	-1,7±0,1	>0,05
<i>Психофизиологическое состояние</i>				
1.	Самочувствие (балл)	2,21±0,2	2,3±0,2	>0,05
2.	Активность (балл)	2,94±0,2	3,03±0,2	>0,05
3.	Настроение (балл)	2,86±0,2	2,91±0,2	>0,05
<i>Физическая подготовленность</i>				
1.	Подтягивание на перекладине (кол-во раз)	3,6±0,5	4,1±1	>0,05
2.	Поднимание ног к перекладине (кол-во раз)	4,5±0,5	4,2±0,5	>0,05
3.	Сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях (кол-во раз)	3,5±1	3,3±1	>0,05
4.	Комплексное силовое упражнение (кол-во раз)	35,2±1	36,5±1	>0,05
5.	Бег 100 м (с)	16,9±0,1	17,0±0,1	>0,05
6.	Челночный бег 10x10 (с)	36,0±0,1	36,1±0,1	>0,05
7.	Бег 1 км (мин)	5,25±0,1	5,20±0,1	>0,05
8.	Бег 3 км (мин)	17,01±0,1	17,05±0,1	>0,05

Физическое развитие испытуемых значительно не изменилось, но представляет интерес существенное изменение веса тела преподавателей в экспериментальных группах за счет ограничения количества и калорийности пищи, и увеличения циклической двигательной активности, что привело к улучшению как функционального, так и психофизиологического состояния, а также физической подготовленности практически по всем показателям (рис. 1-3).

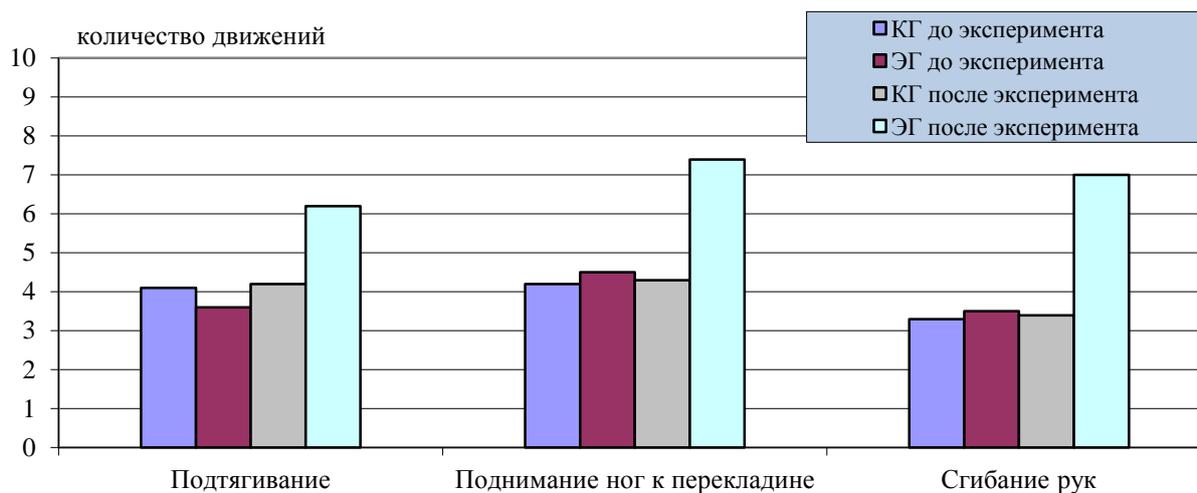
Анализ результатов экспериментальной работы позволяет говорить о том, что разработанная нами система физического воспитания оказала положительное влияние как на функциональное, так и на психофизиологическое состояние, физическую подготовленность преподавателей старшего возраста.

Таблица 3

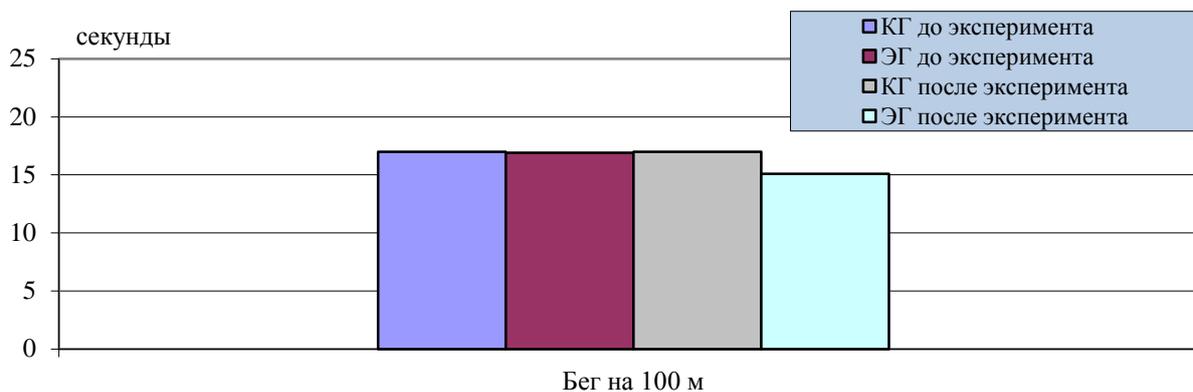
*Показатели физического состояния  
профессорско-преподавательского состава старших  
возрастных групп вузов в контрольных и экспериментальных  
группах по окончании эксперимента*

№ п\п	Виды исследований	ЭГ	КГ	ρ
1	2	3	4	5
<i>Физическое развитие</i>				
1.	Средний возраст (лет)	44,7±0,5	44,8±0,5	>0,05
2.	Рост стоя (см)	176,2±0,5	176,4±0,5	>0,05
3.	Вес (кг)	76,2±0,1	82,3±0,1	<0,05
4.	Окружность груди (см)	91,0±0,5	90,9±0,5	>0,05
5.	Динамометрия силы кисти (кг): правая левая	53,7±0,5 52,4±0,5	53,6±0,5 52,0±0,5	>0,05 >0,05
6.	ЖЕЛ (см <sup>3</sup> )	4352±1	4350,5±1	>0,05
<i>Функциональное состояние</i>				
1.	АД max АД min	129,8±0,5 88,0±0,5	133,5±0,5 90,1±0,5	<0,05
2.	ЧСС (уд./мин)	67,1±1	73,1±1	<0,05
3.	Индекс Кетле (г/см)	432,5±1	466,6±1	<0,05
4.	Ортостатическая проба (уд./мин)	13,4±1	17,6±1	<0,05
5.	Проба Штанге (с)	60,1±1	49,7±1	<0,05
6.	Проба Генче (с)	49,4±1	36,0±1	<0,05
7.	ЧСС после подъема по лестнице на 4 этаж (уд./мин)	121,7±1	133,1±1	<0,05
8.	12 <sup>МИН</sup> тест Купера (км)	2,5±1	1,9±0,1	<0,05
9.	Общая гибкость при наклоне вперед	2,0±0,1	-1,7±0,1	<0,05
<i>Психофизиологическое состояние</i>				
1.	Самочувствие (балл)	3,91±0,2	2,2±0,2	<0,05
2.	Активность (балл)	6,46±0,2	4,12±0,2	<0,05
3.	Настроение (балл)	6,97±0,2	4,01±0,2	<0,05
<i>Физическая подготовленность</i>				
1.	Подтягивание на перекладине (кол-во раз)	6,2±0,5	4,2±0,5	<0,05
2.	Поднимание ног к перекладине (кол-во раз)	7,4±0,5	4,3±0,5	<0,05
3.	Сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях (кол-во раз)	7,0±1	3,4±1	<0,05
4.	Комплексное силовое упражнение (кол-во раз)	42,3±1	35,4±1	<0,05
5.	Бег 100 м (с)	15,1±0,1	17,0±0,1	<0,05
6.	Челночный бег 10x10 (с)	32,4±0,1	36,1±0,1	<0,05
7.	Бег 1 км (мин)	4,33±0,1	5,21±0,1	<0,05
8.	Бег 3 км (мин)	15,34±0,1	17,07±0,1	<0,05

## Сила



## Быстрота



## Выносливость

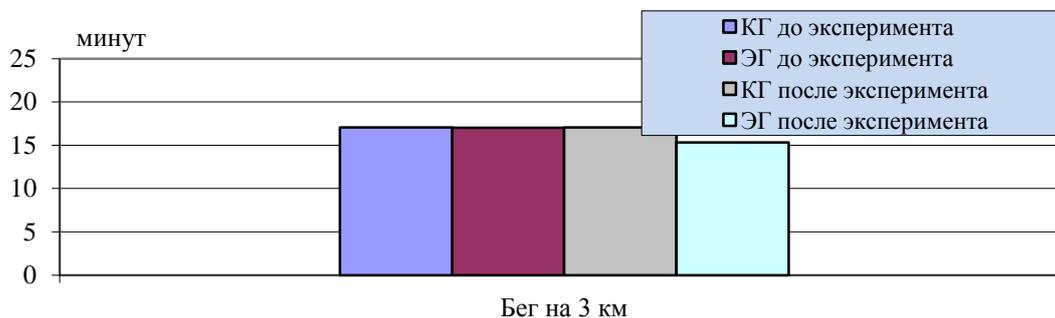
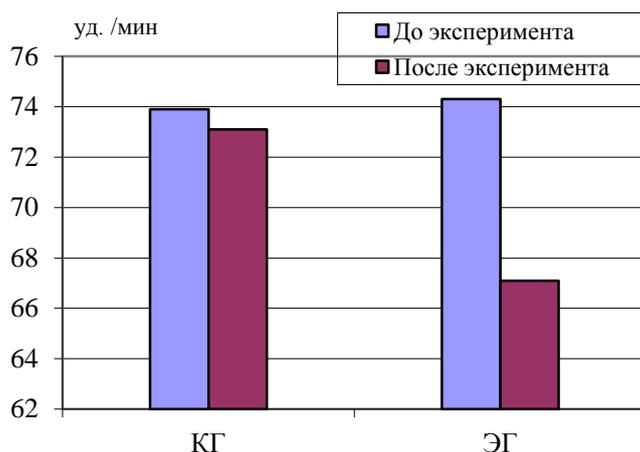
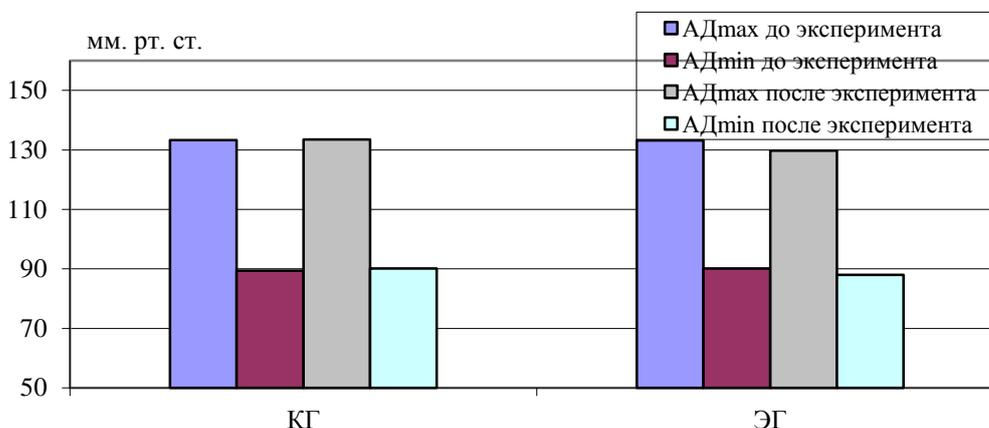


Рис. 1. Динамика показателей физической подготовленности профессорско-преподавательского состава старших возрастных групп вузов в контрольных и экспериментальных группах в процессе эксперимента

## Частота сердечных сокращений



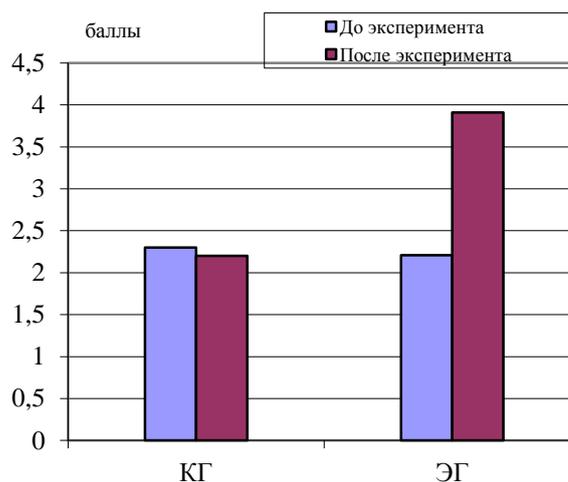
## Артериальное давление



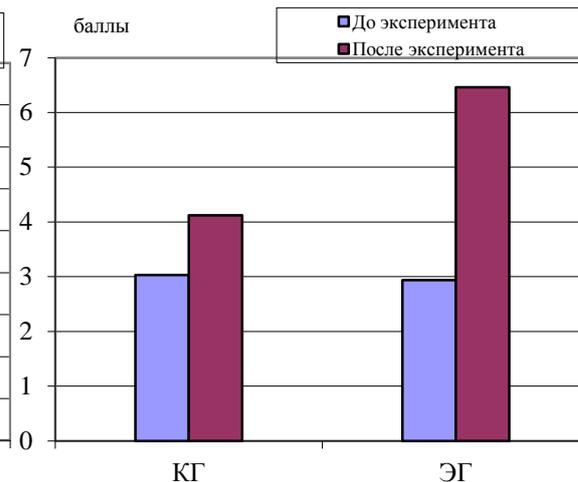
*Рис. 2.* Показатели функционального состояния профессорско-преподавательского состава старших возрастных групп вузов в контрольных и экспериментальных группах в процессе эксперимента

Необходимо отметить, что, рассматривая изменения силовых способностей по таким упражнениям, как подтягивание на перекладине, поднятие ног к перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях, показатели в ЭГ возросли соответственно на 72,2 %, 64,4 %, 100 %; в КГ – только на 2,4 %, 2,4 %, 3 %. Базой для значительного улучшения силовых способностей преподавателей ЭГ явилось уменьшение веса тела, вызванное ограничением количества и калорийности пищи в сочетании с большим объемом беговой нагрузки.

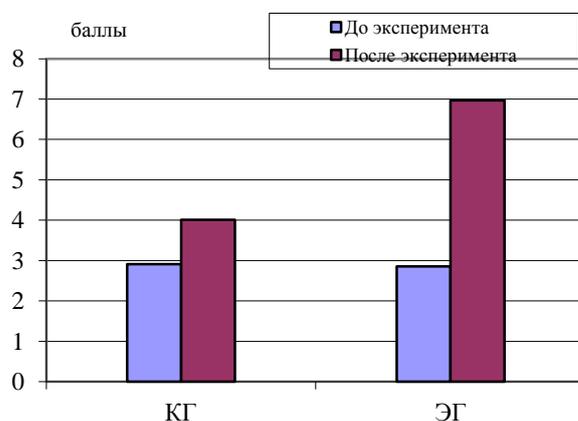
### Самочувствие



### Активность



### Настроение



*Рис. 3.* Показатели психофизиологического состояния профессорско-преподавательского состава старших возрастных групп вузов в контрольных и экспериментальных группах в процессе эксперимента

По скоростным качествам (бег на 100 м, челночный бег) показатели ЭГ стали лучше (на 11,9 %, 11,1 %), результаты КГ остались на том же уровне.

Показатели выносливости (бег на 1 и 3 км), силовой выносливости (комплексное силовое упражнение) в ЭГ увеличились на 21,2 %, 10,9 %, 20,1 %, а в КГ стали даже несколько хуже.

Результаты антропометрии свидетельствуют о том, что показатели роста и веса в КГ существенно не изменились, а также не изменился индекс Кетле, а в ЭГ вес уменьшился на 8,3%, вследствие этого изменился индекс Кетле на 8,3 %.

Вместе с тем отмечается незначительное улучшение показателей жизненной емкости легких в ЭГ на 0,2 %, в КГ – на 0,1 %.

Считаем необходимым обратить внимание на результаты динамометрии, являющейся основным показателем проявления динамической силы рук, очень важной для преподавателей (Е.Н.Захаров, А.А. Карасев, А.А. Сафронов, 1994). Так, в ЭГ они возросли на доминантную руку на 1,9%, в КГ – на 1,1 %.

Данные результаты свидетельствуют о положительных изменениях, произошедших в физическом развитии обследуемых преподавателей. Материалы исследования характеристик функционального состояния показывают, что частота сердечных сокращений в ЭГ снизилась на 10,7 %, а в КГ – на 1,1 %. Систолическое артериальное давление в ЭГ уменьшилось на 2,6%, а диастолическое – на 2,4 %. В КГ систолическое давление увеличилось на 0,2 %, диастолическое – на 0,8 %. Пробы Штанге, Генче, ортостатическая показывают положительные изменения в кровеносной и дыхательной системах преподавателей ЭГ по окончании эксперимента, их показатели улучшились, соответственно, на 23,9 %, 36 %, 30,6 %; в КГ эти показатели практически не изменились. Тесты с подъемом на 4 этаж, Купера, гибкости подтвердили улучшение работы кровеносной и дыхательной систем, общей гибкости и подвижности в суставах преподавателей ЭГ, соответственно, на 6,3 %, 25 %, 180 %; в КГ они изменились незначительно.

Анализ показателей функционального состояния свидетельствует о том, что в процессе занятий физической подготовкой по экспериментальной программе в организме преподавателей произошли положительные сдвиги, стабилизировалась деятельность кровеносной и дыхательной систем, значительно улучшились окислительно-восстановительные процессы, общая гибкость и подвижность суставов, повысились адаптационные способности организма.

При рассмотрении показателей психофизиологического состояния преподавателей старших возрастных групп после тестирования было установлено, что по таким показателям, как самочувствие результаты в ЭГ увеличились на 77,7 %, а в КГ – остались на прежнем уровне; активность – в ЭГ увеличилась на 12,07 %, в КГ – на 35,9 %; настроение – в ЭГ и КГ улучшилось, соответственно, на 143,7 % и 37,8 %. Это свидетельствует о том, что любые физические упражнения, а особенно наша система, носящая оздоровительную направленность, по которой работала ЭГ, положительно влияют на психофизиологическое состояние. Ведь здоровое состояние организма улучшает и самочувствие, и настроение, а также активизирует жизнедеятельность преподавателей в практической и научной сферах.

Исследования психофизиологического состояния профессорско-преподавательского состава старших возрастных групп вузов показало, что преподаватели, поддерживающие себя на высоком уровне развития физических качеств (особенно выносливости), у которых адап-

тационные возможности организма находятся на необходимом уровне, в процессе профессиональной деятельности будут значительно меньше испытывать на себе отрицательные воздействия старения организма, психологических стрессов, вредных факторов окружающей среды, а значит, будут психически более устойчивыми. При выполнении своих функциональных обязанностей они будут иметь больший запас прочности, чем преподаватели, имеющие слабую физическую подготовленность и подверженные различным заболеваниям (особенно сердечно-сосудистым).

### Список литературы

1. Аносов Н.Н., Виленский Б.С. Инфаркт мозга. – Л., 1978. – С. 24.
2. Бабенкова С.В. Клинические синдромы поражения правого полушария мозга при остром инсульте. – М., 1971. – С. 42–43.
3. Гасилин В.С., Сидоренко Б.А. Стенокардия. – М., 1981. – С. 71.
4. Геронтология и гериатрия // Опорно-двигательная система при старении / под ред. Д. Ф. Чеботарева. – Киев, 1980. – С. 24–29.
5. Егоров М.Н., Левитский Л.М. Ожирение. – М., 1964. – С. 44.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика, 1975. – С. 183-188.
7. Певзнер М.И. Язва желудка и двенадцатиперстной кишки. – М., 1946. – С. 32.

**Проблема категории «идеала» в педагогической науке**

В статье рассматриваются основные этапы становления категории «идеал». Прослеживаются пути трансформации его значения с течением времени и доказано, что данный термин имеет непосредственное значение в педагогической науке. Раскрывается многогранность понятия «идеал» и намечаются направления его дальнейшего исследования.

The article considers the main stages of formation of the category of «ideal». Traced the path of transformation of its meaning over time and it is proved that this term has implications in the pedagogical science. Reveals the many facets of the concept of «ideal» and suggests areas for further research.

*Ключевые слова:* идеал, педагогика, поведение, мысли, общество.

*Key words:* ideal, education, behavior, thoughts, society.

Идеал, как понятие имеет достаточно широкое значение социологического, философского и психологического характера. Являясь формой целеполагающей деятельности, «идеал» имеет ключевое значение для многих областей общественной жизни: нравственной, политической, религиозной, социальной, научной, эстетической и т. д. Термин «идеал» играет значительную роль в процессах, формирующих общественное сознание людей, следовательно, он является первостепенным в таких понятиях, как деятельность человека, мотив этой деятельности, его поведение, его мысли. Общественный идеал, в свою очередь, является ориентиром для формирования идеалов отдельных людей, являющихся частью данного общества. Так как идеал и деятельность человека неразрывно связаны между собой, можно сделать вывод о том, что для каждого вида деятельности правомерно говорить о своем виде идеала. Из этого следует, что и педагогическая деятельность должна быть наделена своим идеалом.

Изучением данного термина занимались философы, социологи, психологи и, конечно, педагоги. Идеал вбирает в себя множество определений, но все они так или иначе связаны с деятельностью человека по изучению, анализу и изменению окружающей действительности. Педагогика как наука изучает закономерные процессы воспитания и обучения людей: изменение характеристик человека, приближе-

ние воспитанника или учащегося к той планке, которая для него поставлена обществом. Эта планка и есть тот общественный идеал, к которому должен стремиться обучаемый. Следовательно, категория «идеал» заинтересовала педагогов не случайно. Они искали в ней те черты, которые должны были воспитывать тот уровень знаний, которому они должны обучить, и те способности, которые должны были развить.

В античной философии термина «идеал» как такового ещё не было но существовал термин «идея», в который Платон вкладывал похожий смысл. Под «идеей» древнегреческий философ понимал идеальную сущность, внося в неё черты человеческой мысли, соединяя объективно-реальную действительность и субъективизм человеческого разума. Платон считал, что «идея» существует, с одной стороны, независимо от предмета (вещи), а с другой, «идея» являлась главным принципом оформления этих предметов (вещей). Другими словами платоновская «идея» – это синтез объективного и субъективного бытия.

Наиболее полное теоретическое описание категории «идеал» прослеживается в Новое время, а именно в немецкой классической философии И. Канта. Для философии Нового времени были характерны поиски новых методов познания, которые соответствовали бы уровню развития науки. В результате ученые приходят к выводу, что идея является не только духовной сущностью, но и самостоятельной формой познания окружающего мира. Кант мыслил «идеал» как прообраз, как мерило поступков человека, как эталон для сравнения и оценки. Он не допускал существования «идеала» в реальности, объясняя это тем что он существует только в мыслях и то в форме абстрактных представлений, и человек как бы к этому не стремился, никогда его достичь не сможет. Философ, однако, считал, что именно он лежит в основе всех человеческих поступков, которые, в свою очередь, направлены к одной единственной цели – достижению идеала. Благодаря существованию идеала, т. е. какого-то эталона, образа всего окружающего (от мира, общества до конкретного предмета) человек способен видеть несовершенства, исправления которых и является главным мотивом его деятельности. «Идеал» основывается на тех понятиях, которые доступны человеку, следовательно «идеал» является сугубо субъективным представлением об окружающей человека действительности [4, с. 436–437].

Если сравнить платоновскую «идею» и «идеал» Канта, то можно увидеть, что немецкий ученый не полностью соглашается с мыслями древнегреческого философа. Кант не соглашается с Платоном в вопросе природы идей и идеалов, доказывая, что последние не носят сверхъестественного характера, а полностью принадлежат человеку как результат его деятельности. «Идеал», по Канту, не является пред-

определением происходящих процессов и явлений, о чем писал Платон. «Идеал» позволяет только сравнить уже свершившееся действие на предмет его идеальности. Последнее, в чем взгляды философов значительно расходятся, – это видовой статус идеи. Платон считал, что если «идея» (ἰδέα) и «вид» (θεῖα) являются однокоренными словами, то «идея» должна иметь видовую природу существования, т. е. одна идея может распространяться на несколько вещей или явлений. Кант же уверяет нас в том, что «идеал» у каждого предмета или процесса уникальный. И с этим трудно не согласиться – ведь «идеал», как мы выяснили, категория глубоко субъективная, формирующаяся в мыслях и образах человека, опирается на его знания, мировоззрение и жизненный опыт. Разные люди на одно и то же событие или на один и тот же предмет смотрят со своей стороны и наделяют его теми свойствами и особенностями, которые хотелось бы видеть именно им. Раз они смотрят на вещи по-разному, отсюда будет вполне закономерно, что и «идеалы» этих вещей будут разные.

Кант доказал, что «идеала» без цели не существует. В качестве аргументов он приводит тезис о том, что явления или предметы, которые не имеют цели, не могут к чему-либо стремиться, следовательно, не могут иметь идеал, с которым они бы сравнивали свою деятельность. Единственным субъектом действительности, который имеет цель, является человек. Только он из всей живой природы может совершать свободные, сознательные действия, отождествляя себя и свои поступки с конечной целью и идеалом. Платон же, связывая «идею» только с внешним воплощением, допускал её существование не только у человека.

Таким образом, Кант кардинально пересмотрел вопрос о природе «идеала», опираясь на методы критической философии. У Платона учение об «идее», на взгляд Канта, было догматическим, утопичным и оторванным от реальности.

В отечественной философии, психологии и педагогике наиболее весомый вклад в изучение термина «идеал» был сделан в советский период: С.Л. Рубинштейн, Л.М. Архангельский, С.Н. Иконникова, С.В. Туманов, Э.В. Ильенков, В.Е. Давидович, А.И. Яценко и другие. В работах этих авторов изучаются общественные идеалы, их содержание, специфика отражения действительности в идеале, значение идеала в формировании личности. Размышляя о соотношении между идеалом личности и общественным идеалом, С.Н. Иконникова отмечает, что оно напрямую зависит от воспитывающей среды и индивидуальных особенностей характера, которые и задают ориентиры для самосовершенствования личности. Ученый пишет, что общественный идеал является общим принципом поведения личности, а качества, которые важны только для данного индивида и формируют личный идеал [2, с. 12].

В.Е. Давидович представляет идеал как идею, представленную в виде ценности и конечной цели, которая задает направление деятельности человека. Он доказывает, что в идеале выражается отношение субъекта к окружающей его действительности. Идеал, по мнению ученого, является критерием взаимодействия процесса освоения и познания мира.[1, с. 33]

В своих работах С.Л. Рубинштейн делает попытку определить роль идеала в формировании личности. Он считает крайне необходимым наличие идеалов у подрастающего поколения, так как от этого зависит их дальнейшая деятельность. Ведь идеал, по Рубинштейну, это образ человека, которым он хотел бы стать в будущем. В данном случае идеал будет выступать ориентиром развития личности [5, с. 168].

В трудах Э.В. Ильенкова «идеал» как результат преобразований окружающего мира видится ученому в качестве главной особенности человеческого бытия. Ни одно живое существо, кроме человека, не может сформировать в своем сознании своё отношение к окружающей действительности и сопоставить последнюю со своими представлениями об идеальном [3, с. 204]. По большому счету любая человеческая деятельность направлена на преобразование окружающей действительности, опираясь на собственные понятия об идеальном.

Этот подход, доказывающий, что появление идеального образа чего-либо происходит не как результат действия всеобщих форм мышления или пассивного созерцания девственной природы, а как результат её деятельного преобразования отдельным человеком или обществом в целом. Таким образом появление идеала является по своей сути формой общественно-человеческой обусловленности целеполагающей воли индивида, т. е. как форма активной деятельности. Сама по себе природа интересует человека, в основном в качестве материала или средства его деятельности.

В современной российской педагогической науке также можно отметить большое количество интересных научных работ, посвященных проблеме изучения категории «идеал». Среди наиболее важных можно отметить работы И.М. Нениной, С.В. Ермолова, Р.В. Селеверстова. Стоит отметить, что благодаря труду советских философов и педагогов теоретического материала по изучению категории «идеал» стало достаточно для того, чтобы более подробно исследовать отдельные его аспекты. Сегодня наиболее активно исследуется духовно-нравственный и социальный аспекты идеала.

В своей работе И.М. Ненина изучает природу социального идеала, его структуру и функции. Она представляет социальный идеал в качестве феномена общественной жизни общества и выявляет закономерности формирования социального идеала. С.В. Ермолов понимает идеал как меру социальной реальности, то есть как адекватную форму познания индивидуальности. Он противопоставляет

идеал как идею общества и идеал как универсальное выражение индивидуальной реальности мысли. Социальный идеал так же исследует Р.В. Селеверстов. Он анализирует понятие «идеал», показывает, что он является частью познавательного и ценностного аспектов отношения к социальной действительности. Раскрывает своеобразие понимания идеала в русской философии и определяет место идеала в формировании национальной идеи.

Таким образом, категория «идеал» давно уже вошла в научную педагогику и является предметом изучения многих ученых — педагогов. По их представлению «идеал» является образом в человеческом сознании, как результат анализа и выражения субъективного мнения об окружающей реальности. И параллельно с этим «идеал» является конечной целью любой человеческой деятельности. Так как мотивом, направлением и содержанием деятельности человека является его целеустремленность к тому или иному «идеалу».

Можно выделить несколько основных функций «идеала». В первую очередь «идеал», как конечная цель, имеет теоретическую или образовательную функцию. Представление человека об «идеале» того или иного явления или предмета не могут быть сформированы без достаточной базы знаний об этом явлении или предмете. Не осознавая причины и повода явления или процесса, особенности его протекания и развития, возможные результаты и последствия невозможно сформировать свои собственные представления об «идеале» этого процесса или явления. Не понимая из каких материалов изготовлен предмет, его предназначение, возможности и результаты использования невозможно сформировать свои представления об «идеале» того или иного предмета.

С другой стороны, являясь причиной действий человека, можно выделить практическую или деятельную функцию «идеала». Любые человеческие действия или поступки связаны с осознанным представлением об «идеале» окружающей действительности. Об этом мы уже говорили ранее.

С третьей стороны, «идеал» является не только результатом изучения окружающего мира и его преобразования. Между этими двумя процессами протекает ещё один — анализ. Прежде, чем начать изменять окружающую действительность согласно своим представлениям об «идеале» необходимо проанализировать, обобщить и переработать накопленные знания. Поэтому третью функцию «идеала» можно назвать анализирующей. Она способствует тому, что человек, опираясь на полученные теоретические знания об явлении или объекте начинает его преобразовывать имея в своей голове чёткую тактику и стратегию процесса изменения. А это возможно только в результате долгого и кропотливого анализа. Так как термин «идеал» имеет давнюю историю и множество значений, то и набор функций у данной ка-

тегории не может быть ограничен тремя. Мы, на наш взгляд, выделили наиболее главные и обобщенные.

Содержание, то есть смысловое накопление «идеала» того или иного предмета или явления, зависит не только от субъективного мнения о нем человека, но и от тех общественно-исторических реалий в которых этот человек проживает. «Идеалы» не создаются в человеческом сознании однажды и на всю жизнь. Они постоянно меняются или корректируются. Человек каждый день испытывает на себе давление общества. И его субъективные «идеалы» складываются на основе общественного мнения об этом явлении или предмете в конкретных хронологических рамках. Как только меняются рамки или состав окружающего социума, меняется и представление человека об идеальном. Причем формируя идеальную модель чего-либо человек обязательно использует мнение общества об этом предмете или явлении. Он либо прислушивается и соглашается с мнением либо отвергает его и становится воплощением антагонистической модели идеального, принятого обществом. Таким образом, следует отметить выявленную глубокую неразрывную взаимосвязь между идеальным образом чего-либо и практической деятельностью человека.

Идеал не существует в качестве чувственно-воспринимаемой вещи, а представляет деятельностьную способность человека по трансформации реального объекта действительности путем наделения характеристиками, присущими его образу, который находится за гранью материального мира. Процесс реализации идеала из индивидуального сознания в чувственно воспринимаемую вещь Э.В. Ильенков рассматривает как замкнутый цикл: «вещь – дело – слово – дело – вещь». То есть человек видит предмет, формирует его идеальный образ у себя в сознании, озвучивает его, опираясь на выделенные характеристики, преобразовывает данный предмет и по завершении процесса получает новый предмет. Идеальный образ предмета, воплотившись в реальной действительности, исчезает из сознания человека, но сам процесс идеализации окружающего мира не останавливается на трансформации одной вещи. Принимая во внимание изменения, связанные с появлением нового объекта, человек формирует у себя в сознании новый идеал, и таким образом круг замыкается. Эта цепочка бесконечна, так как изменение даже мельчайшей детали изменяет представление человека обо всей окружающей его действительности.

Итак, «идеал» можно определить как совокупность воспринятых и осознанных человеком всеобщих форм деятельности, воплощающих в себе цели, волю и способность людей к преобразованию предметности. Но индивидуальная реализация идеального образа связана с определенной конкретизацией этого образа, богатством путей претворения, а именно отклонением как результатом коррекции этого образа относительно конкретных условий. Следовательно, имеет место быть

способность сознательного сопоставления идеального образа с реальной действительностью и последующим преобразованием как реальности, так и идеального образа.

Идеал, несомненно, отражает действительность. И в этом отношении он может быть рассмотрен как форма познавательного отражения жизни. Однако не в этом его специфика. Она скорее в том, что идеал призван быть своеобразным интегральным духовным критерием реального процесса познания и освоения мира.

Идеал, конечно, цель, та точка в будущем, к которой устремлено внимание субъекта деятельности. Эта та цель, которая властно детерминирует направленность деятельности, задает ей вектор [1, с. 33].

Движение к идеалу – глубоко противоречивый процесс, включающий в себя восхождение по длинной лестнице реализации промежуточных, зримых и осязаемых целей. Воплощая эти ближайшие непосредственные цели, люди тем самым наполняют дальнюю и предельную цель – идеал – живым материалом действительности, превращают его в действительность, способствуют достижению идеала.

Идеалы всегда критичны. Они выступают как протест против существующего, призывают к его диалектическому отражению, устремлены к совершенствованию наличного бытия. Эта их функция задана тем, что сами идеалы есть образы совершенства. Идеалы – образы должного. Нельзя считать идеал непосредственной формой регуляции поступков. Он воздействует на поведение через сложную цепь опосредствований. В социально-обусловленной иерархической структуре диспозиции личности идеал выявляется как глубинное образование, цементирующее всю её духовную систему, как основа, задающая единство всем её проявлениям [1, с. 52].

Идеал формируется при помощи логических приемов: анализа, синтеза, абстрагирования, идеализации, применения диалектики абстрактного и конкретного, логического и исторического. Большую роль в формировании идеалов играют оценка, творческая фантазия, социальные, нравственные и эстетические эмоции.

Исходным моментом формирования идеала является осознание субъектом своих интересов и отражение объективной социальной действительности. Субъект не может создать представление о совершенном обществе из ничего [6, с. 154].

«Исходным материалом» для этого могут быть объективно-реальные общественные отношения и явления, имеющие или имевшие место в действительности. Осмысливая свое общественное бытие в прошлом и настоящем, субъект так или иначе создает себе представление о своей собственной сущности, своих потребностях и интересах и на этой основе вырабатывает идею должного бытия,

полностью соответствующего представлению субъекта о своей сущности и своих интересах. Идеал представляет собой диалектическое единство объективного и субъективного.

Объективность его состоит в том, что, во-первых, он возникает как объективная необходимость в поступательном развитии общества; во-вторых, отражает объективные потребности субъекта; в-третьих, отражает объективно существующие общественные отношения; в-четвертых, может отражать объективные тенденции общественного развития.

Субъективная сторона идеала отражается в том, что он возникает в голове субъекта и поэтому субъективен, идеален по форме; имея своим источником объективно существующие общественные отношения, он в своем содержании является результатом творческих усилий субъекта, содержит в идеальной форме не то, что есть в объективной действительности, а то, что нужно субъекту, то, что должно быть. Наконец, идеалы могут быть субъективными и в другом смысле понимания этого слова – в смысле привнесенного от субъекта, произвольного искаженного объективного. В этом смысле идеалы субъективны в том случае, когда субъект неверно отражает объективные возможности общественного развития.

Отражение объективной действительности сопровождается анализом и оценкой. При формировании идеала познавательное и аксеологическое отношение к действительности слито в неразрывное единство. Поэтому идеал, будучи подверженный оценке на истинность, вместе с тем не укладывается в рамки только научно-познавательного отношения к действительности. В формировании идеалов важную роль помимо науки играют такие формы сознания как мораль, искусство, эстетическое освоение действительности, философия, религия – вообще мировоззренческая сфера сознания [6, с. 155].

Способность мыслью выйти за пределы наличной ситуации, поставить под сомнение незыблемые каноны и создать новые – эта способность человеческого разума обеспечивает возможность создания идеала. В правильно построенном идеале сочетаются учет реальных возможностей с полетом фантазии. Завершающим этапом создания идеала является обобщение и синтезирование идеализированных явлений в целостный образ. Формирование реального идеала является, таким образом, не произвольным взрывом необузданной фантазии, а процессом глубоко научного анализа и обоснованной оценки существующей действительности.

#### **Список литературы**

1. Давидович В.Е. Теория идеала. – Ростов н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 186 с.

2. Иконникова С. Н. Нравственный идеал и его отношение к действительности: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Л, 1963.
3. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та МОДЭК, 2009. – 806 с.
4. Кант И. Критика чистого разума. – М.: Эксмо, 2007. – 734 с.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с.
6. Яценко А.И. Целеполагание и идеалы. – Киев: АН УССР, 1977. – 275 с.

## Сведения об авторах

**Андрущенко Наталия Владимировна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры детской невропатологии и нейрохирургии СЗГМУ им. И.И. Мечникова, доцент кафедры психического здоровья и раннего сопровождения детей и родителей, Санкт-Петербургский государственный университет (Россия, Санкт-Петербург)

**Волков Валерий Николаевич** – кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, начальник отдела развития образования, Комитет по образованию (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: vvn2000@hotmail.com

**Данилкина Марита Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: mara1984@list.ru

**Закариашвили Мариам** – доктор педагогических наук, профессор, Телавский государственный университет (Грузия, Телави), e-mail: mbagrioni@yahoo.com

**Ильина Галина Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: spbra888@mail.ru

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

**Кобрин Лариса Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: kobrina@mail.ru

**Литвиненко Игорь Вячеславович**, доктор медицинских наук, профессор, начальник кафедры нервных болезней, Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова (Россия, Санкт-Петербург)

**Логинова Екатерина Тофиковна** – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета дефектологии и социальной работы, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: loginova@list.ru

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

**Морозова Марина Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: morozovami@mail.ru

**Назарова Алина Александровна** – учитель-логопед, ГБОУ Центр психолого-педагогической помощи «Юго-Запад», (Россия, Москва), e-mail: alina.nazarova@gmail.com

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

**Никулин Леонид Валерьевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградского университета им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: niku65@mail.ru

**Скворцов Вячеслав Николаевич** – доктор экономических наук, профессор, ректор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: viachieslav.skvortsov@mail.ru

**Тарасов Сергей Валентинович** – доктор педагогических наук, профессор, председатель Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: office\_edu@lenreg.ru

**Чичашвили Иракли** – магистр, Телавский государственный университет (Грузия, Телави), e-mail: iraklijt@gmail.com

**Шевелев Виталий Юрьевич** – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: shevelev\_vitalik@mail.ru

## **ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ**

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

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

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

### **Требования к оформлению материалов**

Материал должен быть представлен тремя файлами:

#### **1. Статья**

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

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

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

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

#### **2. Автореферат**

Содержит:

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

### **3. Сведения об авторе**

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

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

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно отправить по электронной почте: e-mail: [vestnikpedagogika@gmail.com](mailto:vestnikpedagogika@gmail.com)

Статьи принимаются в течение года.

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

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

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

*Научный журнал*

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина  
№ 4  
Том 3. Педагогика**

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

---

Подписано в печать 30.12.2015. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 7,75. Тираж 500 экз. Заказ № 1233

---

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