

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 4

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2011

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

Научный журнал

№ 4. 2011
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, доцент (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

Редакционный совет:

Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, доцент;
Г. М. Ильина, кандидат педагогических наук, доцент;
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент (отв. за выпуск);
Р. И. Лалаева, доктор педагогических наук, профессор;
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, доцент;
В. Н. Максимова, доктор педагогических наук, профессор;
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,
определенный Высшей аттестационной комиссией
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**
Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:
196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел. / факс: (812) 476-90-34
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2011

Содержание

<i>Л.М. Кобрина, О.А. Денисова, А.В. Калинина</i> Раннее сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (опыт и перспективы).....	7
<i>Н.Н. Китаева</i> Состояние фонематического анализа у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	27
<i>Р.И. Лалаева</i> Особенности синтаксических операций при повторении предложений у дошкольников с задержкой психического развития	36
<i>И. В. Литвиненко</i> Особенности формирования когнитивных процессов при умственной отсталости.....	40
<i>И.И. Мамайчук</i> Изучение особенностей развития детей в условиях дизонтогенеза.....	50
<i>О.Л. Березина</i> Организационно-педагогические основы развития инноваций в региональной системе дополнительного профессионального образования	61
<i>А.И. Жилина</i> Модели управления подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров	72
<i>Л.Ф. Сербина</i> Проблема формирования этнонациональной толерантности у подростков	86
<i>М.И. Морозова, Г.А. Гонтарева</i> Партисипативное управление инновационным развитием общеобразовательного учреждения	95
<i>Л.М. Кобрина, Е.П. Косинова</i> Современная сельская школа как объект теоретического анализа	103
<i>В. А. Григорьева-Голубева</i> Номо communicans: языковая личность как объект изучения	115
<i>Л. Я. Миссуловин, Н. С. Миссуловина</i> Особенности проведения функциональных тренировок с заикающимися подростками и взрослыми в современных условиях	126

<i>Н.А. Большакова</i>	
Модель внеучебной деятельности как средство социальной интеграции учащихся школы VIII вида.....	130
<i>О.Г. Ивановская</i>	
Реализация фактической функции в речи учителя на уроке как педагогическая проблема (в зеркале анекдота)	136
<i>И.В. Якимович</i>	
Особенности импрессивной и экспрессивной речи у учащихся 9–11 классов с дизорфографией.....	149
<i>В. А. Мосолов, Г.Д. Кириллова</i>	
Проблема судьбы человека в контексте идеи о социокультурной обусловленности воспитания	160
<i>М.Ю. Смелков</i>	
Теоретический анализ проблемы социальной адаптации в контексте социализации личности	167
Сведения об авторах	176

Contents

<i>L.M. Kobrina, O.A. Denisova, A. Kalinina</i> Early support of children with limited possibilities of health (experience and prospects)	7
<i>N.N. Kitaeva</i> State of phonemic analysis in older preschool children with mental retardation	27
<i>R.I. Lalaeva, I.N. Novikova</i> Features of syntactic operations by repeating sentences in preschool children with mental retardation	36
<i>I.V. Litvinenko</i> Features of formation of cognitive processes at intellectual backwardness	40
<i>I.I. Mamaychuk</i> The study features of the development of children in dysontogenesis.....	50
<i>O.L. Berezina</i> Organizational and pedagogical bases of development of innovations in regional system of additional professional education.....	61
<i>A.I. Zilina</i> Models of management training and professional development of teachers	72
<i>L.F. Serbina</i> The problem of the formation of ethno-national tolerance in adolescents	86
<i>G.A. Gontareva, M. I. Morozova</i> Participatory control innovative by development of the general educational institution	95
<i>L.M. Kobrina, E.P. Kosinova</i> The modern rural school as an object of theoretical analysis	103
<i>V.A. Grigirjeva-Golubeva</i> Homo communicans: Language Personality as a Subject for Studies.....	115
<i>L.Ya. Missulovin, N.S. Missulovina</i> Features of functional training with stutterers adolescents and adults in the present conditions.....	126
<i>N.A. Bolshakova</i> Model extra-curricular activities in schools of type VIII school	130
<i>O. G. Ivanovskaya</i> The teachers' phatic speech function realization at lesson as a pedagogical problem (with the help of school jokes)	136

<i>I. Yakimovich</i>	
Features of impressivny and expressional speech pupils have 9–11 classes with a dizorfografiya	149
<i>V.A. Mosolov, G.D. Kirillova</i>	
Problem of destiny of the person in an idea context about sociocultural conditionality of education	160
<i>M.Y. Smelkov</i>	
The theoretical analysis of the social adaptation problem in the context of a personality socialization	167
About authors	177

Л.М. Кобрина, О.А. Денисова, А.В. Калинина

Раннее сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (опыт и перспективы)

В связи с увеличением количества новорожденных детей страдающих врожденными и приобретенными хроническими болезнями, в статье рассматривается необходимость раннего сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Due to the increase in number of newborn children suffering the congenital and acquired chronic diseases, in article consider need of early support of children with limited possibilities of health.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, раннее сопровождение, психомоторное развитие, реабилитация

Key words: children with limited possibilities of health, early support, psychomotor development, rehabilitation

Критическая демографическая ситуация, сложившаяся в России в конце XX – начале XXI в., неблагоприятное состояние здоровья детского населения вызывают тревогу и озабоченность врачей, общества в целом и государства, поскольку эти факторы создают реальную угрозу здоровью нынешнего и будущих поколений.

Несмотря на достижения современной медицины, статистика свидетельствует о значительном снижении здоровья беременных женщин, количества нормальных родов, увеличении процента рождения недоношенных детей, что влечет за собой риск рождения детей с нарушениями развития.

По оценкам экспертов, к 2015 г. в России количество здоровых новорожденных детей может сократиться до 15–20 %, а младенцев, страдающих врожденными и приобретенными хроническими болезнями, – увеличиться до 20–25 %.

Психическое и моторное развитие ребенка является основным показателем его здоровья. Несмотря на уникальность и неповторимость каждого человека, существуют общие тенденции и закономерности в эмоциональном, познавательном и физическом развитии детей. В младенческом и раннем детстве происходит стремительное развитие мозга, заканчивается формирование мозговых структур зрительного и слухового анализаторов, завершается формирование нервной системы, формируются все структуры, необходимые для нормального развития интеллектуальных, познавательных и физических способностей

ребенка. Созревание и усложнение моторных и психических функций, формирование личности ребенка происходит под влиянием наследственных факторов и в процессе освоения им социального опыта. Многие заболевания в детском возрасте не имеют ранних симптомов, поэтому нарушение и задержка психомоторного развития может стать первым признаком неблагополучия. Поэтому в течение всего периода раннего детства родителям нужно продолжать контролировать основные параметры развития [15].

У грудных детей при различных по этиологии и патогенезу заболеваниях нервной системы ведущим синдромом является задержка возрастного психомоторного развития. Именно поэтому большой процент детей с теми или иными проблемами в развитии в раннем возрасте имеют общий диагноз – задержка (или отставание) психомоторного развития (ЗПМР).

Психомоторное развитие ребенка – сложный процесс. В его основе лежит генетическая программа, которая реализуется в условиях постоянной смены средовых факторов. Л.Т. Журба и Е.М. Мастюкова отмечают, что большая вариабельность нормальных темпов развития значительно затрудняет своевременное выявление нарушений постнатального онтогенеза ребенка, особенно негрубых, «малых форм» патологии. Такие ученые как: Т. Бауэр, Л.Т. Журба, А.В. Запорожец, М.М. Кольцова, Е.М. Мастюкова, Д.Б. Эльконин и др. отмечают, что темпы психомоторного развития здорового ребенка могут широко варьировать, однако во всех случаях сохраняется определенная последовательность в развитии двигательных и психических функций.

Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни – следствие поражения нервной системы различного генеза. Вредные факторы, воздействующие на мозг в период его интенсивного развития, приводят к задержке онтогенеза. На первом году жизни интенсивно формируются двигательные навыки, закладываются основы психической деятельности, поэтому любое неблагоприятное воздействие на организм нарушает процесс психомоторного развития ребенка [15].

Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова в своих монографиях отмечают, что ЗПМР, диагностированная у детей первого года жизни, позднее может приводить к таким нарушениям, как задержка психического развития, умственная отсталость, детский церебральный паралич, речевые нарушения. Так, например, однозначно установлено [8, 9, 19], что у всех детей с выявленной в дошкольном возрасте умственной отсталостью или задержкой психического развития имела место в большей или меньшей степени выраженная задержка психомоторного развития на первом и втором году жизни. Прежде всего, выявлено запаздывание в развитии двигательных функций.

Дети первого года жизни с незначительными отставаниями в психофизическом развитии зачастую остаются незамеченными врачами. Вовремя не диагностированные проблемы в развитии позднее переходят в частые диагнозы: минимальная мозговая дисфункция (ММД), задержка психоречевого развития (ЗПРР), синдром школьной дезадаптации, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

В данных случаях родители и учителя часто наблюдают неусидчивость, невнимательность, плохую память, повышенную возбудимость и чрезмерную утомляемость у младших школьников. Этим детям трудно общаться со сверстниками и взрослыми, они подолгу делают уроки, с большим трудом запоминают правила по русскому языку, не могут выучить таблицу умножения. В более серьезных ситуациях дети не могут учиться в коллективе, и их переводят на домашнее обучение. У них встречаются такие поведенческие нарушения, как агрессивность, неумение постоять за себя, неаккуратность и др.

Нередко квалифицированная диагностика проводится уже после того, как начинаются серьезные проблемы с обучением и социальной адаптацией ребенка в садике или в школе. Такое «опоздание» объясняется недостаточным вниманием к малышу, психологической безграмотностью родителей и некомпетентностью врачей, которые вовремя не обращают внимания на то, что малыш позже, чем его сверстники, стал держать головку, ползать, сидеть и ходить, что задерживается лепет и адекватный интерес к игрушкам. Все это – признаки того, что имеет место задержка психомоторного развития, коррекция которого должна начинаться с первых месяцев жизни малыша. Е.В. Кожевникова подчеркивает, что специалисты должны понимать важность первых трех лет жизни для развития мозга ребенка и необратимость последствий, если возможность оказать помощь была упущена.

Проблема психомоторного развития ребенка принадлежит к числу наиболее значимых в современной общей и специальной дошкольной педагогике, общей и специальной детской психологии.

Исследования в области специальной психологии показывают, что проблемы в развитии когнитивной сферы у детей, как правило, сопровождаются недостатками в развитии моторной и эмоционально-волевой сферы, аналогично, как и нарушения в развитии двигательной сферы сочетаются с недостатками познавательной. Это подтверждает наличие тесных взаимосвязей между всеми компонентами психомоторики. Справедливость такого заключения подтверждена изучением психомоторики детей с проблемами в интеллектуальном развитии, начиная с исследований видных ученых конца XIX– начала XX в. (Е.К. Грачева, И.В. Маляревский, Э. Сеген, Ж. Эскироль и др.), всего XX в. (Г.Л. Выгодская, Л.С. Выготский, К.С. Лебединская,

В.В. Лебединский, Э.И. Леонгард, Е.А. Осипова, М.С. Певзнер, С.А. Райвичер, Г.Е. Сухарева, С.А. Черунов, и др.) и заканчивая исследованиями последних двух–трех десятилетий (Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, Л.А. Головчиц, С.Д. Забрамная, А. Зарин, А.А. Катаева, Л.М. Кобрина, Г.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, Л.С. Медникова, Н.Г. Морозова, В.Г. Петрова, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.С. Слепович, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева, У.В. Ульенкова, Н.Д. Шматко и др.).

На первых этапах онтогенеза психика и моторика находятся в неразрывном единстве (Е.А. Аркин, А. Валлон, А.В. Запорожец, М.М. Кольцова, А.Н. Леонтьев, Р.Р. Фьюэлл, Н.М. Щелованов и др.). Оценка развития ребенка раннего и младшего дошкольного возраста в связи с этим рассматривается именно по показателю психомоторного развития, а не отдельных процессов и функций, как это имеет место уже в старшем дошкольном возрасте, когда они постепенно обособляются друг от друга и приобретают относительную самостоятельность.

В начале 90-х г. XX в. в России стала складываться система коррекционной помощи детям раннего возраста с проблемами в развитии и создаваться ее теоретическое обоснование (Н.Н. Малофеев, Л.А. Чистович, Е.В. Кожевникова, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко и др.). К настоящему времени созданы модели оказания помощи в развитии детям с сенсорными (Л.М. Кобрина, Э.И. Леонгард, Е.П. Микшина, Т.В. Пелымская, Л.И. Плаксина, Е.Ф. Рау, Н.Д. Шматко и др.) и двигательными нарушениями (Л.О. Бадалян, М.В. Ипполитова, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько и др.).

Инициаторами ранней коррекционной работы с детьми были сурдопедагоги, которые занимались с детьми раннего возраста с нарушениями слуха с конца XIX в., это: Н.М. Лаговский, Н.К. Патканова, Ф.А. Рау, Н.А. Рау, М.В. Богданов-Березовский. Необходимость создания системы абилитационной помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии диктуется ведущей ролью воспитания и обучения в развитии детей (Л.С. Выготский).

Отечественный опыт ранней помощи основан на многолетних исследованиях, которые доказывают, что грамотно организованная ранняя коррекционная работа способна предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала, а для значительной части открывает возможность включения их в образовательный поток. Охарактеризуем существующие модели, системы и программы раннего вмешательства в России.

С начала 70–80 гг. Институт коррекционной педагогики Российской академии наук (ИКП РАО) разрабатывает концепцию раннего выявле-

ния и коррекции различных отклонений в развитии детей первых трех лет жизни. Сотрудниками ИКП РАО Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымской, С.М. Хорош, Л.И. Солнцевой проведен цикл экспериментальных исследований в области раннего выявления сенсорных нарушений и организована система коррекционных занятий с детьми первых лет жизни. С середины 80-х годов комплексный физиолого-психолого-педагогический подход к изучению, обучению и воспитанию детей с нарушениями в развитии привел отдельных специалистов ИКП РАО к постановке проблемы ранней педагогической коррекции детей. С 1992 г. сотрудники ИКП РАО признали одним из важнейших направлений реконструкции отечественной системы специального образования создание службы ранней помощи детям с различными отклонениями в развитии (Н.Н. Малофеев).

Большой вклад в создание отечественной системы ранней помощи внесли Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина, Н.А. Урядницкая, Е.А. Стребелева, Ю.А. Разенкова, Е.Ф. Архипова, М.Л. Дунайкини др.

Итогом крупномасштабных исследований специалистов ИКП РАО по вопросам раннего вмешательства явились разработка методов оценки степени и характера слухового и зрительного восприятия (З.С. Алиева, М.Э. Бернадская, Л.П. Григорьева, Н.Н. Зислина, Л.А. Новикова, Н.В. Рыбалко, В.А. Толстова, Л.И. Фильчикова); система работы с детьми младенческого возраста с нарушениями психомоторного развития, система коррекционно-развивающих игр для занятий с детьми первого года жизни (Ю.А. Разенкова); апробирован подход, позволяющий выявить отклонения в психическом развитии детей раннего и дошкольного возраста, определить пути ранней психолого-педагогической реабилитации (Е.А. Стребелева); предложен дифференцированный подход к смягчению аффективных трудностей аутичного ребенка, методика холдинготерапии (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг); определены задачи психологического консультирования семей, наиболее важные аспекты профилактической работы с родителями (З.М. Дунаева, О.С. Никольская, Л.И. Плаксина, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина); разработано содержание коррекционных занятий по развитию речи, ориентировке в пространстве, формированию неречевых средств общения у детей раннего возраста с нарушением зрения (Л.И. Плаксина, И.В. Новичкова); определены показатели ранней речевой недостаточности, обоснованы направления превентивного и коррекционного воздействия в условиях специализированных групп детского сада (Г.В. Чиркина, И.В. Карпухина, Л.П. Савина, А.В. Сенчило и др.).

Коллектив сотрудников ИКП РАО предложил модель системы раннего выявления и коррекции отклонений в развитии, состоящую из четырех блоков:

первый блок – скрининговое обследование детей первого года жизни, проводимое в роддоме. В выписке отмечается фактор риска. Основная цель – выявление всех детей группы риска;

второй блок – дифференциальная диагностика, проводимая в поликлиниках, центрах, больницах. Основная цель – определение структуры дефекта, виды специальной коррекционной помощи;

третий блок – медико-психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии;

четвертый блок – подготовка и переподготовка специалистов для системы раннего выявления и коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии.

Авторами государственной концепции «раннего вмешательства» разрабатывается и апробируется система специального образования нового типа. Соответственно определены и задачи реализации этой системы (Н.Н. Малофеев):

1) максимально раннее выявление особых образовательных потребностей ребенка;

2) максимальное сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения и началом целенаправленного обучения ребенка, включающее как неспецифические, так и специфические компоненты;

3) обязательное включение родителей в процесс обучения, начиная с первых лет жизни ребенка;

4) расширение временных границ специального образования: нижняя граница – первые месяцы жизни;

5) наличие специализированного стандарта образования, определяющего наряду с академическими достижениями, уровень жизненной компетенции ребенка;

6) более дифференцированное, «пошаговое» обучение, которое в большинстве случаев не требуется в образовании нормально развивающегося ребенка;

7) значительно более глубокую, чем в массовом образовании, дифференциацию и индивидуализацию обучения, особую организацию образовательной среды и др.

Для реализации поставленных задач необходима реконструкция отечественной системы специального образования и создание нового структурного элемента – службы ранней помощи детям с различными отклонениями в развитии (Н.Н. Малофеев). Служба ранней помощи должна предусматривать оказание помощи всей семье, воспитывающего проблемного ребенка.

Обязательным элементом раннего вмешательства является диагностика психического развития ребенка. В настоящее время существуют несколько подходов к диагностике психического развития детей

раннего возраста как в западной, так и в отечественной науке. Охарактеризуем наиболее популярные из них.

В зарубежной психологии диагностика развития маленького ребенка осуществляется преимущественно методом тестирования, который построен на основе оценки ряда поведенческих проявлений, соотносимой с нормативным показателем, характерным для здоровых детей в определенном возрасте. Тесты для раннего возраста, как правило, построены по типу шкалы (шкала умственного развития Бине-Симона, шкала умственного развития Станфорд-Бине). Такие методики включают определенный круг нормативов – критериев, являющихся опорой для оценки психического развития ребенка в различных сферах (сенсорика, моторика, эмоционального общения, речевого развития и т. д.). Оценка уровня развития основана на успешности выполнения нормативного задания или обнаружении той или иной способности (например, движение по направлению к предмету и хватание его). Нормативы соотносятся с возрастом обнаружения данной способности в репрезентативной выборке детей. На основе сопоставления «психического» и «хронологического» (паспортного, биологического) возрастов рассчитываются количественные и качественные показатели уровня психического развития ребенка.

Важнейшим условием появления рассматриваемой группы методик было создание психометрических шкал исследования интеллекта. Наиболее известными в истории психологической диагностики шкалами для исследования детей первых лет жизни являются «Таблицы развития» А. Гезелла (1925), которые включают показатели-нормы по четырем сферам поведенческих проявлений: моторика, язык, адаптивное поведение, личностно-социальное поведение. Данная диагностика основана на стандартизированной процедуре наблюдений за ребенком в обыденной жизни, оценке реакции на игрушки, учете сведений, сообщаемых матерью ребенка. Проведению обследования помогает подробное, снабженное рисунками описание процедуры наблюдений за поведением, типичным для детей разного возраста. Данная шкала предназначена для возрастного диапазона от 4 недель до 6 лет.

Опыт, накопленный школой А. Гезелла, был положен в основу разработки весьма распространенной в 30–40 гг. XX столетия методики Ш. Бюллер и Г. Гетцер «Тесты нервно-психического развития детей 1–6 годов жизни» (1932). На основе тестов А. Гезелла была разработана «Шкала психомоторного развития в раннем детстве», предложенная О. Брюне и И. Лезин (1951), которая предназначалась для исследования детей в возрасте от 1 до 30 месяцев. Шкала содержит 160 заданий, касающихся проявлений поведения ребенка в четырех областях: моторики, зрительно-моторной координации, речевого развития, социального развития. Нормативные критерии развития расположены в соответ-

ствии с возрастными уровнями (всего выделено 16 уровней). За каждое выполненное задание начисляется определенное количество баллов. При обработке результатов сумма полученных ребенком баллов делится на 10. Итоговый показатель отражает «глобальный возраст» развития исследуемого ребенка. Соотнесением глобального возраста с хронологическим определяется показатель «коэффициента развития» (GD).

Еще одну «Шкалу развития» предложила Д. Лешли (Laishley Scales of Infant Development). Она разработала схему наблюдения, которая позволяет составить представление о развитии ребенка на момент наблюдения. Периодические наблюдения на протяжении всего раннего возраста позволяют судить о динамике развития ребенка в этот период. В карточках Лешли отражены следующие сферы развития:

- физическое (развитие движений, локомоций и моторики);
- общение и развитие речи (внимание ко взрослому, понимание речи и пр.);
- социальное развитие и игра (включенность в общение, вокализации, обмен игрушками);
- самостоятельность и независимость (сколько времени в период бодрствования ребенок может занять сам себя);
- особенности поведения ребенка (непоседливость, концентрация внимания, легкость включения в игру и пр.).

Методическая особенность процесса наблюдения, по Д. Лешли, названного ею «методом повременных проб», состоит в регулярности наблюдения по заранее отмеченным временным отрезкам. Так, один из вариантов состоит в наблюдении за ребенком в течение 30 мин с записью впечатлений через каждые 30 сек. Информация, полученная о ребенке, оценивается двумя путями: а) сравнением показателей ребенка со средними показателями детей данного возраста; б) сравнением полученной информации о ребенке с его же результатами в более раннем возрасте.

В последнее время за рубежом широкое применение нашли «Шкалы развития Нэнси Бейли» (Beyley Scales of Infant Development, 1969) – результат многолетних научных исследований Н. Бейли и ее коллег по университету в Беркли. Данная методика предназначена для обследования детей в возрасте от 2 до 30 месяцев. Набор тестов состоит из трех частей.

1. Умственная шкала (Mental Scale) направлена на оценку сенсорного развития, памяти, способности к научению, зачатков развития речи (например, изучает способность ребенка следовать инструкциям или найти спрятанную игрушку.) Результатом измерения является «индекс умственного развития» (MDI).

2. Моторная шкала (MotorScales) измеряет уровень мышечной координации и манипулирования (умение стоять, ходить, подниматься по ступенькам, умение двигать руками и пальцами (например, бросание мячика). Результатом измерения является «индекс психомоторного развития» (PDI).

3. Запись о поведении ребенка (TheInfantBehaviorRecord) предназначена для регистрации эмоциональных и социальных проявлений поведения, объема внимания, настойчивости и т. д. Эта шкала поведения младенца предназначается для оценки разных аспектов развития личности ребенка: эмоциональной реакции, социального поведения, настойчивости, целеустремленности. Отражает уровень социальной отзывчивости и боязливости.

Нормы для шкал установлены на выборке из 1262 детей. Индексы развития, определяемые с помощью шкал умственного и моторного развития, выражаются в шкале оценок *стандартного показателя IG*. Шкальные оценки устанавливаются для каждой возрастной группы, которые составлены с интервалами в полмесяца для детей от 2 до 6 месяцев и в месяц для детей от 6 до 30 месяцев. Имеются данные, свидетельствующие о высокой валидности данных шкал.

По мнению А. Анастази (1982), шкалы Бейли выгодно отличаются от других методик для детей раннего возраста и весьма полезны для раннего распознавания сенсорных и неврологических нарушений, эмоциональных расстройств и отрицательного влияния окружающей среды на развитие ребенка. В то же время сама Бейли отмечала, что ее шкалы, как и другие шкалы для младенцев, пригодны для оценки уровня текущего развития, но не для прогноза будущего развития.

Большой вклад в развитие диагностики ребенка внесли методики, построенные на основе теоретической системы методических подходов Ж. Пиаже. Стержневой линией его теории является представление о последовательном, поэтапном характере интеллектуального развития ребенка. Это развитие представляет собой закономерную смену периодов и стадий от рождения до взрослости. Методики Ж. Пиаже являются качественными и не были стандартизированы для целей диагностики. Однако некоторые методики Ж. Пиаже послужили основой новых стандартизированных шкал. Одна из них создана И. Ужгирис и Дж. Хантом и предназначена для детей от 2 недель до 2 лет. Этот возраст соответствует периоду, который Пиаже называет сенсомоторным и внутри которого он выделяет шесть стадий. Шкала состоит из шести тестов нарастающей сложности — от простого слежения глазами за движущимся предметом и отыскивания его (тест на постоянство объекта) до выявления схемы действия с объектами (нанизывание бусин, вождение игрушечной машинки и пр.). И. Ужгирис и Дж. Хант допускают использование разработанной ими шкалы для исследовательских це-

лей, в частности, для выяснения влияния условий воспитания на ход развития детей. Проведенное ими исследование показало, что от условий воспитания во многом зависит тот средний возраст, в котором ребенок достигает разных ступеней.

Также заслуживают внимания шкалы (Merrill-Palmer Scales). В настоящее время существуют две редакции шкалы Меррил-Палмер: шкала умственных тестов (Merrill-Palmer Scale of Mental Tests) и расширенная шкала (Extended Merrill-Palmer Scale) – вторая редакция. Оригинальная редакция предназначалась для работы с детьми в возрасте от 18 месяцев до 6 лет; вторая редакция ограничена возрастным диапазоном от 3 до 5 лет. Обе шкалы предназначены для получения широкой оценки способностей дошкольников.

Шкала умственных тестов Меррил-Палмер состоит из 93 заданий, распределенных по девяти возрастным группам, каждая из которых охватывает шестимесячный период, начиная с периода от 18 до 23 месяцев. В качестве примеров приводятся четыре широкие группы тестов: язык (Language), «все-или-ничего» (All-or-None), «доска форм и картинки» (Form Board and Picture), моторная координация (Motor Coordination).

Содержание в большой степени нагружено заданиями на грубую и тонкую моторику и перцептивно-моторную координацию. Итоговые оценки могут преобразовываться в показатели умственного возраста и в проценты (внутри соответствующей возрастной группы). Также возможен расчет традиционных коэффициентов IQ. Нормы к данной шкале были получены в 1920-х гг.

Расширенная шкала Меррил-Палмер состоит из 16 заданий, по четыре задания на каждое из четырех измерений: семантическая продукция (Semantic Production), образная продукция (Figural Production), семантическая оценка (Semantic Evaluation), образная оценка (Figural Evaluation).

В качестве таксономической основы для структурирования содержания шкалы использована модель структуры интеллекта (SI) Гилфорда. Первый дескриптор для каждого измерения определяет тип содержания (семантическое или образное), второй – описывает процесс (продуцирование или оценивание). Авторы являются сторонниками отдельной интерпретации каждого измерения. Нормы представлены в виде внутригрупповых процентов развития.

Широкое применение нашла шкала Апгар, которая используется для оценки состояния новорожденного. На 27-ом ежегодном конгрессе анестезиологов (22–25 сентября 1952 г.) Вирджиния Апгар представила систему оценки состояния новорожденного на первых минутах жизни. Состояние младенца оценивается в баллах по следующим критериям: частота сердечных сокращений, характер дыхания, мышечный тонус, рефлекторная возбудимость, окраска кожных покровов – сразу и через

пять минут после рождения. Оценка по шкале Апгар при рождении в 0–3 балла (пульс менее 120 уд/мин, замедляющийся, отсутствие дыхания или его изменения, кожа бледная, мышечная атония) соответствует тяжёлой асфиксии. Оценка через одну минуту после рождения в 4–6 баллов (неустановившееся дыхание, частота сердцебиений 120 уд/мин и более, сниженный мышечный тонус, слабый ответ на раздражение) соответствует средней степени асфиксии. Оценка через пять минут после рождения в 6 баллов и ниже является показанием для интенсивной терапии или продолжения реанимационных мероприятий. Оценка по шкале Апгар 7–10 баллов – норма. Представим систему оценки состояния новорожденного на первых минутах жизни в табл. 1.

Таблица 1

Система оценки состояния новорожденного на первых минутах жизни

Баллы	0	1	2
Цвет кожи	Бледный	Синюшные конечности	Розовый, красный
Дыхание	Отсутствует	Медленное, неравномерное	Хорошее, громкий плач
Сердцебиение	Отсутствует	Менее 120 уд/мин	Более 120 уд/мин
Рефлексы	Отсутствуют	Легкая гримаса	Кашляет, чихает, кричит
Мышечный тонус	Отсутствует	Конечности согнуты	Активно двигает частями тела

В отечественной науке первые методики, нацеленные на диагностику развития детей младенческого возраста, разрабатывались в 20–30-х гг. XX столетия.

Одной из первых работ, посвященных диагностике развития младенца, является «Краткая диагностическая схема развития ребенка до 1 года» И.Л. Фигурин и М.П. Денисовой (1926). В 40-е годы Н.М. Щеловановым были разработаны «Показатели нервно-психического развития детей в первый год их жизни». Разработка содержала критерии для оценки уровня психического развития детей в возрасте от 2 до 13 месяцев. Данный комплекс нормативных критериев был дополнен Н.С. Аксариной (1969). Возрастной диапазон исследования был расширен на детей от рождения до трех лет. Позднее на кафедре физиологии развития и воспитания детей Центрального института усовершенствования врачей была создана «Методическая разработка», рекомендуемая для использования в домах ребенка или яслях (по материалам Н.М. Щелованова, М.Ю. Кистяковской, Э.Л. Фрухт, Г.В. Гридневой и др.). Эти методики разрабатывались путем накопления банка данных, устанавливающих соответствие между реакциями ребенка и возрастом их появления, на основании чего выносилось суж-

дение об особенностях психического развития ребенка в категориях соответствия или несоответствия норме развития. В качестве основных показателей нервно-психического развития ребенка первого года жизни выступали: зрительные и слуховые ориентировочные реакции; эмоции и социальное поведение; движения руки и действия с предметами; подготовительные этапы в развитии речи; навыки.

Сходные основания были положены для диагностики нервно-психического развития детей второго и третьего года жизни, разработанной К.Л. Печорой, Г.В. Пантюхиной и Л.Г. Голубевой (1986). При выявлении уровня нервно-психического развития ребенка раннего возраста оцениваются следующие линии развития: понимание речи и активная речь; сенсорное развитие; развитие игры и действий с предметами; развитие общих движений; формирование навыков самостоятельности и (на третьем году жизни) формирование изобразительной и конструктивной деятельности.

Авторами разработаны показатели этих направлений развития: ежемесячно – на первом году жизни, поквартально – на втором и по полугодиям – на третьем году. Так, по уровню развития дети подразделяются на четыре основные группы:

- с нормальным развитием, когда все показатели соответствуют календарному возрасту ребенка;

- с первоначальной задержкой в развитии на один эпикризный срок;

- с более глубокой задержкой на два эпикризных срока;

- с глубокой задержкой на три эпикризных срока.

Результаты оценки уровня развития и поведения заносятся в индивидуальные карты психического развития, составленные на основе «Показателей нервно-психического развития детей второго и третьего годов жизни».

Оценка темпов психического развития по неврологическим показателям, дополняемым соотношением некоторых поведенческих проявлений ребенка с возрастными нормами, ложится в основу большинства существующих диагностик детей младенческого и раннего возраста. По этому же принципу построена диагностика нарушений психомоторного развития детей первого года жизни, разработанная Л.Т. Журбой и Е.М. Мастюковой [2, 16]. Они указывают, что количественная оценка нарушения психомоторного развития может стать объективным критерием тяжести отставания, выявления легких отклонений в развитии, выделения группы детей повышенного риска в плане возможных отклонений в развитии и трудностей обучения в дальнейшем. Таким образом можно охарактеризовать уровень психомоторного развития ребенка первого года жизни при помощи балльных оценок. В основу такой оценки был положен комплексный эволюционный анализ развития ребенка на каждом месяце жизни с выделением ведущих узловых функций на

каждом возрастном этапе. По предлагаемой методике количественная оценка на каждом возрастном этапе проводится на основе показателей, которые оцениваются по четырехбалльной системе (оптимальное развитие функции – 3 балла, ее отсутствие – 0 баллов) с учетом динамики нормального возрастного развития.

Оптимальная оценка по шкале возрастного развития соответствует 30 баллам. Динамические исследования показали, что оценку 27–29 баллов на одном возрастном этапе в большинстве случаев можно расценивать как вариант возрастной нормы. При оценке 23–26 баллов детей относят к группе риска; оценка 13–22 балла четко свидетельствует о задержке развития; группу детей с оценкой ниже 13 баллов составляют больные с тяжелой общей задержкой развития в результате органического поражения центральной нервной системы.

При оценке полученных данных необходимо учитывать, что результаты осмотра у новорожденных и грудных детей зависят не только от истинного уровня психомоторного развития, но и от ряда привходящих факторов, таких как степень биологического комфорта, суточный биоритм, условия воспитания, настроение ребенка и врача, обстановка, в которой проводится осмотр и т. д. Поэтому выполнение ребенком требований по первому предъявлению безусловно свидетельствует о наличии функции, однако, чтобы удостовериться в отсутствии функции, ее снижении или дефектности, необходимо повторить попытки ее обнаружить как в процессе одного осмотра, так и при повторных осмотрах с коротким интервалом времени.

Одна из первых попыток представить в диагностической методике психическое развитие младенца как процесс, имеющий собственную логику и закономерности, невыводимый из того, что составляет его необходимые предпосылки и условия, была предпринята в работе О.В. Баженовой «Диагностика психического развития детей первого года жизни» (1986). В качестве главного принципа данной диагностической методики явилось выдвижение на центральное место собственной психической активности ребенка как субъекта взаимодействия со средой. Особенности развития психической активности в младенчестве О.В. Баженова изучала в связи с формированием важнейших в этом возрасте типов деятельности: предметно-манипулятивной и деятельности общения. О.В. Баженова выделила и описала следующие характерные признаки активного поведения младенца по отношению к предмету и к взрослым.

По отношению к предметам: сосредоточение внимания на проблемной ситуации, возникшей в акте восприятия; устойчивая ориентировочно-исследовательская деятельность с новыми предметами, позволяющая раскрывать известные и новые свойства объектов; сложная предметно-манипулятивная деятельность, когда одно и то же действие

применяется к разным объектам, разные действия комбинируются друг с другом для достижения определенной цели; продолжение и расширение состава действий по преодолению преград, стоящих на пути удовлетворения потребности в наблюдении за предметом или манипулирования с ним.

По отношению ко взрослому в качестве таких признаков выступило использование средств доречевого общения с целью организации и управления поведением ухаживающих за ним взрослых, в том числе и в процессе манипуляций с предметом.

Для целей диагностики была разработана система показателей, которая легла в основу качественного анализа нарушения развития психической активности младенцев. Автор поставила задачу получить комплексную характеристику психического развития и возможность проводить его дифференцированный анализ с точки зрения отдельных групп реакций: двигательных, сенсорных, эмоциональных, голосовых, действий с предметами и способов взаимодействия со взрослыми. В результате в методику вошли 98 проб и около 100 показателей. Для каждой реакции определялись 4 степени: отсутствие, намеченность, несовершенная форма существования и совершенная форма существования. Для каждой группы реакций были выявлены три степени нарушения (легкая, средняя, тяжелая), на основании сочетания нарушений в разных сферах описаны 5 типов психического дизонтогенеза. В качестве контрольных выбраны возрасты в 2; 3,5; 4,5; 6; 8; 10; 12 месяцев.

Таким образом, О.В. Баженова сделала содержательную теоретическую заявку на выявление существенных для психического развития показателей и попыталась выделить их из обширного репертуара реакций, придав им значительно больший удельный вес при оценке выполнения. Однако представляется, что преодолеть парциальный реактологический подход к психическому развитию ребенка автору полностью не удалось. Кроме того, громоздкая процедура диагностики затрудняет ее использование практическими психологами.

Еще одним вариантом диагностики детей раннего возраста является «Ранняя диагностика умственного развития», разработанная Е.А. Стребелевой (1994) на основе теоретического и методического подхода школы Л.А. Венгера. Данная диагностика представляет собой серию из 10 методик, направленных на определение уровня умственного развития детей от 2 до 3 лет. Эта диагностика разработана для выявления нарушений умственного развития детей раннего возраста и разработки методов коррекции [22].

Исходной теоретической основой автора являются положения культурно-исторической концепции о ведущей деятельности и о зоне ближайшего развития. Принимая за основу положение о том, что ве-

душей деятельностью в раннем возрасте является предметная, а основным способом усвоения общественного опыта является совместная деятельность со взрослым, сотрудничество с ним, Е.А. Стребелева разработала соответствующие диагностические ситуации [22]. В качестве основных параметров умственного развития ребенка выделяются:

- принятие задания: согласие ребенка выполнить предложенное задание независимо от качества выполнения;
- способы выполнения задания: самостоятельное выполнение, выполнение с помощью взрослого (если ребенок не может справиться сам), выполнение задания после обучения;
- обучаемость в процессе диагностического обследования (виды помощи – прямой показ и действие вместе с ребенком, показ с помощью жестов, выполнение подражания с помощью речевой инструкции);
- отношение ребенка к результату своей деятельности. Заинтересованность своей деятельностью и конечным результатом характерна для ребенка раннего возраста. Безразличие к ним характерно для ребенка с нарушениями интеллекта.

Все эти методики являются невербальными и могут применяться для детей с любым уровнем речевого развития. Задания предлагаются с учетом постепенного возрастания уровня сложности.

Задания предполагают перемещение предметов в пространстве, где выявляются пространственные зависимости, соотнесение предметов по форме, величине, цвету. Ребенку предлагается поймать шарик, собрать и разобрать пирамидку, сложить картинку из частей, построить по образцу взрослого домик из палочек, нарисовать дорожку или домик и пр. Каждое задание оценивается по четырехбалльной шкале – от 1 до 4 баллов. При оценке действий ребенка учитывается его зона ближайшего развития, т. е. любое задание предлагается выполнить ребенку сначала самому, а в случае затруднений – вместе со взрослым. Взрослый обучает малыша тому или иному действию, а затем проверяет, может ли он действовать по подражанию, воспроизводить образец взрослого.

Это более надежный инструмент определения уровня психического, в том числе и умственного развития, по сравнению с выявлением актуального состояния той или иной его сферы. Выявление зоны ближайшего развития дает возможность психологу наметить конкретные пути коррекционной работы с ребенком, выявить наиболее уязвимые области в его интеллектуальном развитии. Однако, несмотря на несомненные достоинства данной диагностики, следует отметить достаточно узкий диапазон ее применения — как по возрасту детей (только третий год жизни), так и по самому предмету диагностики (умственное развитие).

Обследование детей раннего возраста в ИКП РАО характеризуется комплексностью, последовательностью и глубиной. Применяемый комплексный подход к диагностике, включает клинические, параклинические, психологические и педагогические исследования. Клиническое исследование ребенка проводится традиционными клиническими методами. Анализируются жалобы на состояние здоровья, поведение и школьные проблемы ребенка (предъявляемые родителями и самим ребенком), изучаются анамнестические данные, проводится осмотр с анализом соматовегетативных и неврологических симптомов, оценивается психоневрологический статус. Данные клинического обследования дополняются данными параклинических исследований, что позволяет составить более точное представление о состоянии морфофункциональных структур мозга (ЭЭГ, ЭХО–ЭГ, РЭГ). При необходимости проводятся также исследования состояния зрения и слуха. Электроэнцефалографическое (ЭЭГ) исследование – регистрация биопотенциалов головного мозга, позволяющая оценить функциональное состояние мозга, выявить локальные поражения различных отделов мозга, определить характер этих поражений и наличие судорожной готовности. Реоэнцефалографическое исследование (РЭГ) – электрофизиологическое исследование состояния кровообращения сосудов головного мозга, показывающее состояние тонуса сосудистой системы мозга (артериального кровообращения и венозного оттока). Эхоэнцефалография (ЭХОЭГ) – ультразвуковое исследование состояния ликвородинамики головного мозга, позволяющее судить о наличии или отсутствии внутричерепной гипертензии. Исследование возможно с первых дней жизни ребенка. Аудиологические исследования проводятся с первых месяцев жизни ребенка с применением: игровой тональной пороговой аудиометрии по условно-рефлекторной методике регистрации слуховых вызванных потенциалов (КСВП и ДСВП); педагогическое обследование слуха: регистрация ощущений ребенком звучания речи и игрушек, восприятие на слух речи; уточнение состояния слуха и уровня общего и речевого развития в процессе педагогических коррекционных занятий.

Офтальмологические исследования проводятся как традиционными методами, так и с помощью разработанного в Институте коррекционной педагогики РАО объективного метода регистрации зрительных вызванных потенциалов (ЗВП), позволяющего диагностировать нарушения зрения с первых дней жизни ребенка, оценить степень этих нарушений и проследить динамику зрительных функций в процессе лечебно-коррекционных мероприятий. Рефлексотерапия, занимающая особое место в работе, является самостоятельной областью медицины и представляет собой диагностическую и лечебную систему. Основной особенностью рефлексотерапии является возможность выявления за-

болевания на ранней стадии, мобилизация собственных ресурсов организма, отсутствие аллергических реакций, медикаментозной зависимости, побочных воздействий на организм, что имеет решающее значение при лечении детей с отклонениями в развитии методами рефлексотерапии: иглоукалыванием, «прижиганием», с помощью массажа, КВЧ-терапии, цветоимпульсной терапии, лазерной и электропунктуры. Психологическое исследование позволяет выявить уровень психического развития ребенка, особенности и динамику развития, соответствие его психологического и паспортного возраста. Исследуются: познавательная, игровая, учебная, творческая, коммуникативная деятельность; целенаправленность, работоспособность, способность к сотрудничеству, обучаемость; внимание, память, способность к решению простых и сложных задач, понимание текстов; самооценка, уровень притязаний, переживания, и т. п. – все то, что позволяет определить психологический возраст ребенка, «зону его ближайшего развития», психологические причины трудностей и нарушений в развитии. По желанию родителей специалисты Центра осуществляют динамическое наблюдение за развитием ребенка в течение ряда лет (со дня первого обращения) с целью своевременного предупреждения возможных отклонений в развитии ребенка и оказания оперативной помощи родителям в воспитании и обучении. Нейропсихологическое обследование позволяет выявить нарушения высших корковых функций и на этой основе более обоснованно строить индивидуализированную программу коррекционного обучения ребенка. Педагогическое обследование – направлено на оценку степени готовности к обучению по той или иной программе, уровня развития представлений об окружающей действительности, достижений в освоении учебных программ, сформированности элементарных школьных навыков, выявление пробелов в освоении учебных предметов. Логопедическое обследование позволяет выявить имеющиеся у ребенка нарушения речи и определить пути их коррекции. Заключение, выдаваемое родителям, основывается на результатах всех проведенных исследований и определяется комиссией специалистов и носит рекомендательный характер. Право выбора вида образовательного учреждения и типа обучения, остается за родителями.

Сотрудники (ИРАВ) Института раннего вмешательства – используют Американские опросники (шкалу KID и шкалу CDI) при обследовании детей раннего возраста. Авторы - проф. Джаннет Ройтер и др. Адаптированные для России в 1985 и 2000 годах. Сотрудники ИРАВ пытаются создать профессиональные процедуры, с помощью которых специалисты и службы в процессе работы с ребенком проводили его непрерывную оценку, фиксируя позитивные реакции на вмешательство. С этой целью организуются скрининговые процедуры и реализуют-

ся программы вмешательства с использованием междисциплинарных оценок на различных стадиях работы. Основными требованиями, предъявляемыми к скрининговым процедурам, являются: привлечение родителей к сотрудничеству; помощь в ведении профессионального диалога между специалистами; междисциплинарная оценка ребенка, направленная на выявление потенциала малыша, а не только его дефекта; открытость оценки для нового знания о ребенке, полученного в ходе вмешательства. В междисциплинарную оценку детей раннего возраста специалисты ИРАВ включают:

- аудиологическое исследование слуха;
- исследование остроты зрения, контрастной чувствительности, цветового зрения при помощи тестов из LEATestSystem и BUST. Для тестирования поля зрения и бинокулярной фиксации применяются неформальные тесты. Для оценки зрения у детей со множественными нарушениями организуется наблюдение за зрительным поведением и применяют набор материалов из методического центра Томтебода (Швеция);

- неврологическое и физическое исследование – оценивается постуральная компетентность ребенка и его двигательные способности, которые учитываются в планировании программы вмешательства;

- оценка специального педагога базируется на программе «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями или руководства по раннему обучению (Портедж). Педагог учитывает внимание ребенка; особенности его контакта; взаимодействие с педагогами, родителями, детьми; отмечается речь, жесты, понимание инструкций; оценивается уровень игры, имитация звуков и движений; преобладающий вид деятельности; уровень самообслуживания;

- психологическое исследование включает наблюдение, оценку, применяются Листы оценки детского поведения (ChildBehaviorChecklist; CBCL) для обследования детей с отставанием в социальной сфере или детей с социально-эмоциональными и поведенческими проблемами;

- логопедическое исследование включает в себя определение языкового анамнеза; оценку экспрессивного языка; понимание языка; оценка различных видов речевой коммуникации. Помимо логопедических методов обследования речи применяются Тест понимания слов, Лист оценки жестов из CDIMакартура, Шкалу KID и Шкалу CDI.

Затем различные специалисты интегрируют свои выводы, для описания сильных сторон развития ребенка и идентификации проблемных областей.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии // Спец. психология. – № 1(3). – 2005. – С. 60.
2. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Всеволожская Н.М. Руководство по неврологии раннего детского возраста. – Киев: Здоровье, 1980.
3. Баранова М.Л. Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.
4. Выявление детей с подозрением на снижение слуха: младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст / под ред. Г.А. Таварткиладзе и Н.Д. Шматко. М.: Полиграф сервис, 2002
5. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрест. по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. – М., 2001.
6. Денисова О.А., Кобрин Л.М., Тюлю З.А. и др. Профилактика аномалий развития в пренатальном, натальном и постнатальном периодах: учеб.-метод. пособие // Методические рекомендации к спецкурсу для студентов дефектологического факультета. Ч. 1–2. – Череповец: ЧГПИ им. А.В. Луначарского, 1996.
7. Джонсон-Мартин Н.М., Дженс К.Г., Аттермиер С.М., ХаккерБ.Дж. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / под. Ред. Н.Ю. Барановой. – СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, КАРО, 2005.
8. Институт Коррекционной Педагогике РАО. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: метод. пособие для педагогов / Е.А. Стребелева, Ю.Ю. Белякова, М.В. Браткова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой; Изд. 2. – М.: Экзамен, 2004.
9. Как развивается ваш малыш? / под ред. Ю.А. Разенковой. – М.: Просвещение, 2008.
10. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: метод. пособие / под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 2003.
11. Кобрин Л.М. Принципы и направления абилитационной работы с детьми раннего возраста с нарушениями слуха / Актуальные проблемы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: материалы междунар. науч.-практ. конф. 22–24 апреля 2009 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2009. – С. 136 – 142.
12. Кобрин Л.М. Абилитационная работа с детьми раннего возраста с нарушениями слуха: учеб. пособие. – СПб.: Наука–Питер, 2005.
13. Кобрин Л.М. Принципы и направления абилитационной работы с детьми раннего возраста с нарушениями слуха // Актуальные проблемы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: материалы междунар. науч.-практ. конф. 22–24 апреля 2009 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2009. – С. 136–142.
14. Кобрин Л. М., Денисова О. А. Абилитационная работа с глухими детьми раннего возраста: учеб. – 2-е изд., доп. и испр. / Л.М. Кобрин, О. А. Денисова – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. – 156 с.
15. Лебединский В.В., «Нарушения психического развития в детском возрасте. Учебное пособие для вузов», из-во «Академия», 2006.

16. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. – М.: ВЛАДОС, 1997.
17. Макарычева Н.В. Проблемы раннего детства. Диагностика, педагогическая поддержка, профилактика: В помощь занимающимся воспитанием детей 2–3 лет. – М., 2005.
18. Нет «необучаемых детей»: Книга о раннем вмешательстве / под ред. Е.В. Кожевниковой и Е.В. Клочковой. – СПб.: КАРО. 2007.
19. Работа с маленькими детьми. Описание трех подходов к программам деинституционализации / под ред. Е.В. Кожевниковой, К. Сунда. – СПб.: КАРО, 2009.
20. Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям: Материалы конференции. Москва, 18–19 февраля 2003 г. / Сост. Ю.А. Разенкова, Е.Б. Айвызян. – М.: Полиграф-сервис, 2003.
21. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М.: ВЛАДОС, 2009.
22. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2007. Формула успеха / под ред. Ю.А.Разенковой. – М.: Московское Бюро ЮНЕСКО, 2005.
23. Чистович Л., Кожевникова Е. Разум, чувства и способности младенца: пособие для любопыт. родителей. – СПб.: Петербург-21 век, 1996.
24. URL: <http://www.ikprao.ru>

Состояние фонематического анализа у старших дошкольников с задержкой психического развития

В статье представлена характеристика фонематического анализа, как одной из предпосылок формирования письменной речи, представлен анализ проблемы изучения нарушений фонематического анализа (простых и сложных форм), состояния звукопроизношения у дошкольников с задержкой психического развития.

This article presents a description of the phonemic analysis, as a prerequisite for the formation of the written language, is an analysis of the problem examine disorders of phonemic analysis (simple and complex), disorders of pronunciation phonemes of the pre-school children with delayed mental development

Фонематический анализ, звукопроизношение, задержка психического развития, нарушения речи, дошкольники с задержкой психического развития, простые и сложные формы фонематического анализа, выделение гласных и согласных звуков слова, фонематическая система.

Phonemic analysis, disorders of pronunciation phonemes, delayed mental development, speech disorders, pre-school children with mental retardation, simple and complex forms of phonemic analysis, allocation of vowel and consonant sounds of speech, phonemic system.

Известно, что при обучении грамоте аналитико-синтетическим методом задействован весь сложный комплекс психических процессов, среди которых ведущая роль принадлежит способности ребенка производить анализ звукового состава слова.

От степени развития фонематического восприятия, а также от сформированности навыков фонематического анализа и синтеза, то есть умения расчленять слово на составные части, и, наоборот, составлять слова из разрозненных звуков, во многом зависит успешность овладения детьми чтением и письмом, так как фонематическое развитие представляет собой своеобразный стержень, на котором держится всё обучение грамоте.

Одной из предпосылок успешного обучения чтению и письму является осознание ребёнком фонематической структуры слова. Фонематический анализ, по мнению ряда авторов [9, 16], представляет собой сложный мыслительный процесс, в ходе которого слово не только узнается на основе способности восприятия и различения фонем, но и расчленяется на составные элементы, звуки. Таким образом, фонема-

тический анализ является сложной аналитической функцией и рассматривается как интеллектуальный процесс.

По мнению В.К. Орфинской [9], функция фонематического анализа включает как простые, так и сложные формы. Среди простых форм фонематического анализа автор выделяет следующие:

- узнавание звука на фоне слова, то есть определение его наличия или отсутствия в слове;

- выделение первого и последнего звуков из слова;

К сложным формам фонематического анализа относятся определение количества, последовательности звуков, места в слове по отношению к другим звукам.

Еще до обучения грамоте ребенок без речевых расстройств уже достаточно тонко различает звуки речи и пользуется этим в повседневной практике. Тем не менее, первоначально и восприятие, и произнесение звуков речи совершается ребенком недостаточно осознанно, без мысленного выделения каждого звука. При этом ребенок затрудняется подбирать слова, начинающиеся или оканчивающиеся каким-либо общим звуком, то есть у него оказываются недостаточно сформированными фонематические представления.

В.К. Орфинская [9, 10] в своих исследованиях показала, что становление разных форм фонематического анализа происходит у ребенка неравномерно и зависит от ряда условий, в том числе, не только от типа и сложности выполняемой операции, но и от акустико-артикуляционных характеристик самих анализируемых фонем. При переходе к овладению грамотой в фонематическом развитии ребенка происходит прелом, он вынужден обращать внимание на то, что речь состоит из предложений и слов, а слова, в свою очередь, - из звуков. Одной из наиболее сложных задач, стоящих перед ребенком при анализе речевого потока, является выделение отдельных звуков из слова, представляющего акустически целостный поток звуков. Для решения этой задачи, в свою очередь, должно быть в достаточной мере развито фонематическое восприятие. Все это имеет большое значение для формирования в дальнейшем орфографически правильного письма.

При обучении письму ребенок с тонко развитым фонематическим слухом быстро овладевает способностью ассоциировать сходные, но не совсем тождественные в акустическом плане варианты фонем с одним и тем же звуком. Например, несмотря на различия в восприятии ударной и безударной гласной О, ребенок их соотносит с определенной буквой, при этом он слышит различия между ударным гласным звуком А и безударным О, что позволяет ему писать орфографически правильно.

Развитие тонкого фонематического слуха имеет огромное значение для обучения не только чтению и письму, но и орфографии. Для

формирования способности точно дифференцировать фонемы и их варианты на слух нужны систематические упражнения.

По данным Н.Х. Швачкина, фонематический слух оказывается сформированным уже к двухлетнему возрасту, тем не менее, на практике мы видим, что даже у детей 6–7-летнего возраста с нормальной речью фонематический слух часто оказывается недостаточно развитым [15].

Если узнавание и воспроизведение речи и ее фрагментов является преимущественно бессознательным процессом, так как для артикуляционной характеристики речи ребенка – преддошкольника характерно интуитивное уподобление слышимой речи взрослых, то выделение отдельного звука в слове, необходимое для обучения грамоте, – представляет собой целенаправленный осознанный процесс.

В структуре слов ребенок сталкивается с целыми комплексами звуков, которые он должен научиться различать на слух и произносить. Придерживаясь концепции Н.И. Жинкина [3] и ряда других отечественных ученых о минимальной единице произношения в русском языке, ребенок артикулирует не каждый звук в отдельности, а целый слог. Поэтому задача выделения отдельного звука в слове перед ребенком вообще не встает, ведь для общения с окружающими этот навык ребенку не нужен. Эта задача ставится перед ребенком тогда, когда его начинают учить читать и писать, ибо вне данной деятельности искусственное выделение отдельного звука в слове не нужно.

Звуковой анализ представляет собой специфическую деятельность, для понимания которой нужно представлять себе, прежде всего, строение языка. Современные теории языка представляют его как некое «двухплоскостное образование», где одной плоскостью является определенное объективное содержание, другой – форма, связанная с этим объективным содержанием. Звуковая и письменная формы речи в итоге по своему содержанию идентичны (под содержанием подразумевается отраженная в них объективная реальность).

Письменная форма речи изображает звуковую, то есть последняя выступает как содержание для письма, которое изображает то же содержание, что и звуковая форма. Задача звукового анализа возникает именно в момент перехода от устной, звуковой формы к письменной.

Основная трудность в установлении однозначного отношения между звуковой и графической формами речи заключается в следующем: звуковая форма представляет собой некое структурное образование, поскольку произнесение определенного звука обусловлено характером окружающих его фонем, в то же время в графической форме речи подобная структура отсутствует: ведь буква имеет постоянное написание независимо от букв слева и справа.

Звуковой анализ представляет трудности для ребенка еще и потому, что при разложении слова на звуки оно теряет свою целостность, привычное звуко-слоговое произношение, утрачивает своё значение. Поэтому ребенок дошкольного возраста не желает работать с подобным словом.

Из этого следует, что для обучения дошкольника звуковому анализу, нужно найти такой способ расчленения структуры слова, при котором сохранялась бы специфика произношения звука, обусловленная его положением в слове. Так как единицей фонематического анализа является звук, а не слог, то и слово должно быть разделено не на слоги, а на звуки. Подобная артикуляция не является естественной (как уже говорилось выше), поэтому данному умственному действию ребёнка нужно специально обучать.

Для взрослого, хорошо читающего человека выделить звуки в слове, определить их количество кажется элементарным вследствие максимальной свернутости предшествующих операций. Другими словами, у взрослого, в отличие от ребенка, данный навык автоматизирован.

Для понимания возможностей и особенностей формирования умственных действий, одним из которых, в частности, является навык фонематического анализа, необходимо отталкиваться от положений, выдвинутых П.Я. Гальпериным [2] об этапах интериоризации высших психических функций. Согласно этой теории полноценное умственное действие может быть сформировано только в случае последовательного прохождения следующих этапов:

1. составление предварительного представления о задании (ориентировки в задании);
2. выполнение действий во внешнем плане с помощью вспомогательных средств, т.е. материализация действия;
3. освоение действий в громкой речи с опорой на проговаривание;
4. перенос действия в умственный план;
5. окончательное становление умственного действия.

Следует помнить, что речевые звуки можно только слышать или произносить. Во многих случаях весьма эффективным является сопоставление звуков друг с другом, их различение и выделение путем произнесения в различных сочетаниях (правильном и неправильном), путем растягивания или слитного произнесения с другими звуками.

Фонематические представления о звуковом строе языка формируются у ребенка на основе приобретаемой способности слышать и различать звуки на фоне слова, сопоставлять слова по выделенным звукам.

Нарушения в развитии указанных процессов у дошкольников с ЗПР, в частности, приводят к отставанию в развитии звуковой стороны

речи ребенка. Поэтому исследование фонематических процессов при задержке психического развития представляет собой, на наш взгляд, значительный интерес. Данная тема недостаточно широко представлена в специальной литературе, так как вопрос о нарушении процесса фонематического анализа слов изучался преимущественно в структуре проблемы нарушения письменной речи у младших школьников с ЗПР [1, 4].

В исследовании приняли участие 20 детей 6–6,5 лет с ЗПР различного генеза, отягощённого общим недоразвитием речи III уровня и столько же испытуемых с нормальным речевым и психическим развитием. Эксперимент проводился в 2007–2012 гг.

Испытуемым согласно предложенной методике предлагались задания, направленные на исследование звукопроизношения, фонематического восприятия и способности выполнять различные формы фонематического анализа (как простые, так и сложные).

Исследование звукопроизношения производилось по общепринятой в логопедической практике методике.

Результаты эксперимента показали, что устная речь дошкольников с ЗПР не содержит грубых нарушений звукопроизношения. Недостатки произношения проявлялись преимущественно в нечетком произношении звуков в потоке речи, в общей вялости артикуляции.

У испытуемых с ЗПР преобладали полиморфные нарушения звукопроизношения (в 70% случаев). Наиболее многочисленными являлись нарушения произношения двух и трех групп звуков (свистящих, шипящих, Р или Л). Нарушения четырех и пяти звуков встречались относительно редко. При мономорфном нарушении произношения преобладали расстройства произношения свистящих и звуков [Р] – [Р'] , что можно объяснить как сложностью артикуляции вибрантов, так и сложностью акустической дифференциации свистящих звуков.

Результаты исследования звукопроизношения испытуемых с ЗПР показали, что для свистящих звуков более характерны такие виды искажений, как боковой и губно-зубной сигматизм, для группы шипящих звуков – парасигматизм (замена [ш] на артикуляционно близкий [с]). В группе соноров отмечались замены звуков [р] на [л], [р'] на [л'] и [j]. В группе аффрикат звук [ц] заменялся на [с], а звук [ч] – на артикуляционно и акустически близкий звук [т'].

Таким образом, характер замен звуков у дошкольников с ЗПР можно объяснить не только артикуляционными затруднениями, но и проблемами в слуховом различении акустически близких звуков.

Исследование умения выделять звук на фоне слова показало, что при выполнении заданий данной группы у дошкольников с ЗПР возникали затруднения различного характера, наглядно представленные в таблице.

Таблица

Сравнительный анализ состояния фонематического анализа у дошкольников с ЗПР и нормальным развитием речи

Типы заданий	Количество ошибок, в%	
	ЗПР	Норма
Узнавание начального ударного гласного звука в слове	15,3	-
Вычленение безударного гласного в конце слова	20,4	-
Узнавание согласного в начале слова	26,6	-
Узнавание согласного в конце слова	20,4	-
Определение наличия гласной в односложных словах	26,4	-
Узнавание согласного в середине двух-трёхсложных слов	42,4	-
Выделение согласного в двух-трёхсложных словах в стечении согласных	53,3	1,5

Проведенное исследование показало, что наиболее доступным для данной категории детей является узнавание гласного звука в слове, начинающемся с ударной гласной. Данное явление объясняется тем, что ударный гласный в начале слова легче фонетически выделить, так как на него не оказывает влияние предыдущий согласный, как в середине или конце слова.

Выделение гласного в конце слова вызвало чуть больше затруднений у дошкольников с ЗПР (20,4 % случаев). Результаты исследования показали, что дети с задержкой психического развития лучше узнают согласный в конце слова (20,4 % ошибок), чем согласный звук в начале слова (26,6 % ошибок). Это связано с тем, что конечный согласный звук подвергается наименьшему влиянию соседних звуков.

С большим трудом дошкольники с ЗПР определяли наличие гласной в односложных словах. По нашим данным, количество ошибок составляло 24,6 %. При этом были отмечены пропуски как ударных, так и безударных гласных. Н.И. Жинкин и ряд других ученых объясняют подобные ошибки несоответствием между фонетическими единицами слова и единицами артикуляции [3].

Узнавание согласного в середине двух-трёхсложных слов вызвало особые затруднения у дошкольников с ЗПР. Количество ошибок составило 42,4 %. При этом дети испытывали особые затруднения при выделении сонорных звуков, которые были нарушены в устной речи и при различении на слух.

Наибольшую трудность для дошкольников данной категории представляло собой выделение согласного в двух-трёхсложных словах со стечением согласных (53,3 % ошибок). По характеру выполнения заданий (часто угадывающему) можно предположить, что данный факт связан с нарушением фонематического восприятия.

Общее количество ошибок, допущенных детьми с ЗПР при выполнении задания, направленного на исследование способности вычленять звук на фоне слова, составило 73,5 %. В контрольной группе у детей с нормальным речевым развитием ошибки встретились лишь в 1,5 % случаев и носили нестойкий характер.

Исследование умения вычленять начальный и конечный звуки из слова показало наличие значительных затруднений у дошкольников с ЗПР. Общее количество ошибок, допущенных при выполнении этих заданий, составило 32,4 %.

В результате проведенного эксперимента установлено, что дошкольники с ЗПР успешнее выделяли начальный ударный гласный, чем безударный (12,8 % и 13,7 % соответственно). Данное явление можно объяснить тем, что ударение, по мнению Л.Ф. Спировой способствует обособлению гласного от звучания всего слова [13].

При вычленении последнего гласного из слова чаще всего встречались трудности, связанные с неспособностью выделить гласный из структуры прямого слога, либо проявляющиеся в назывании предшествующего гласному согласного звука. Это объясняется тем, что гласный звук при произнесении редуцируется и подвергается влиянию предыдущего согласного, потому и воспринимается ребенком как призвук предшествующего согласного.

Проведенное исследование показало, что дошкольникам с задержкой психического развития легче выделять последний согласный звук (20,4 % ошибок), чем первый согласный звук из слова (38,5 % ошибок). Основной ошибкой при выделении первого согласного из слова было вычленение не отдельного звука, а согласного и следующего за ним гласного, другими словами, прямого слога.

При исследовании сформированности сложных форм фонематического анализа было установлено, что дошкольники с задержкой психического развития не владеют этими формами, несмотря на проведенную в течение 1–1,5 лет коррекционную работу.

Испытуемые с ЗПР не смогли выполнить ни одного задания. Одной из причин несформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умения сознательно и правильно ориентироваться в элементах слова Л.Ф. Спирова называет недоразвитие фонематического восприятия, а также зависимость от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным. Как показало проведенное нами исследование, нарушение фонематического восприятия у дошкольников с задержкой психического развития является первичным, поэтому овладение данной формой фонематического анализа крайне затруднено. Кроме того, учитывая, что у детей с ЗПР недостаточно сформированными оказались даже элементарные формы фонематического анализа, о сложных формах говорить не приходится.

Л.Ф. Спирова в своих работах объясняет такое явление не недоразвитием фонематического анализа, а несформированностью действия сознательного и правильного звукового анализа, что может быть обусловлено разными причинами, в частности, педагогической запущенностью, недостаточной познавательной активностью, задержкой психического развития [13].

Известно, что у дошкольников с ЗПР часто к началу обучения не сформированы в достаточной мере даже основные мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение. Они не умеют ориентироваться в задаче, не способны спланировать свою деятельность [12,13,14].

В исследованиях А.Р. Лурии [5], Д.Б. Эльконина [16] и других ученых отмечается, что звуковой анализ – это сложный процесс, развернутый по составу входящих в него операций и требующий с самого начала формирования активности и произвольности. Ориентируясь на это положение, можно сделать вывод о том, что в результате несформированности навыков интеллектуальной деятельности, дети с ЗПР крайне затрудняются в овладении всеми формами фонематического анализа слова, особенно сложными его формами.

Процесс звукового анализа предполагает умение выделять устойчивые смыслоразличительные признаки фонемы из звукового потока слова на основе их слухопроизносительной дифференциации.

Поведенное исследование выявило у дошкольников с ЗПР негрубые нарушения звукопроизношения, а также выраженные затруднения в выполнении не только сложных, но и простых форм фонематического анализа.

Наиболее доступными, как и ожидалось, оказались простые формы фонематического анализа, такие как узнавание звука на фоне слова (количество ошибок от 15,3 % до 53,3 %) и выделение первого и последнего звуков в слове (количество ошибок от 12,8 % до 38,5 %). Сложные формы фонематического анализа оказались недоступны для старших дошкольников с ЗПР, что подтверждает выводы Р.И. Лалаевой, Е.В. Мальцевой, В.И. Насоновой [4, 6, 8].

Очевидно, что проблема изучения нарушений фонематического анализа и их преодоления, а также механизмов этого расстройства у дошкольников с ЗПР требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М., 1973.
2. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // *Вопр. психологии.* – 1966. – №6. С. 25-33.
3. Жинкин Н.И. Восприятие ударения в словах русского языка // *Известия АПН РСФСР*, вып.54, 1954.

4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М.: ВЛАДОС, 2003.
5. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 1962.
6. Мальцева Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991.
7. Мальцева Е.В. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития //Дефектология. – 1990. - №6. –с.10-17.
8. Насонова В.И. Анализ психофизиологических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с ЗПР: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1979.
9. Орфинская В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте // Ученые зап. ЛГПИ им. Герцена. – Л., 1946. – Т.53. – С. 44–52.
10. Орфинская В.К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии //Развитие мышления и речи у аномальных детей. – Л., 1963. – С. 241–269.
11. Орфинская В.К. Сравнительный психологический анализ нарушений речи при афазии и алалии: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Л., 1960.
12. Смирнова И.А. Нарушения звукопроизношения и письма у детей с ЗПР // Изучение аномальных школьников. – Л., 1981. – С.125–128.
13. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи. – М., 1980.
14. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с ЗПР. – М., 1990.
15. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве // Известия АПН РСФСР. Вып. 13. 1948. – С. 126–127.
16. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М., 1959.

**Особенности синтаксических операций при повторении
предложений у дошкольников с задержкой
психического развития**

В статье анализируются особенности синтаксических операций, что способствует выявлению определенных особенностей речемыслительных процессов, соотношение мышления и речи.

In article features of syntactic operations that the thinking and speech ratio promotes detection of certain features of rechemyslitelny processes, are analyzed.

Ключевые слова: речь, мышление, задержка психического развития.

Keywords: speech, thinking, delay of mental development.

Анализ речи детей с задержкой психического развития (ЗПР) позволяет выявить определенные особенности речемыслительных процессов, соотношение мышления и речи, в частности «синтаксиса мысли» и «синтаксиса речи» у этой категории детей.

Речь воспринимается ребенком не сама по себе, а в процессе осмысления той или иной ситуации, которую она обозначает. Как отмечает Н.И. Жинкин, то или иное значение знака соотносится с определенной ситуацией, понятие о знаке формируется в процессе употребления знака и оперирования им в деятельности [1].

Развитие интеллекта ребенка оказывает влияние на формирование речи в различных аспектах:

1) На организацию смысловых операций при восприятии и продуцировании речевых высказываний. Известно, что с помощью речи ребенок выражает свои представления об окружающей действительности, характер смысловых связей между предметами и явлениями.

2) На уровень языковой семантики. Естественно, что ребенок не способен использовать ту или иную языковую форму, если не понимает ее значения. Поэтому ребенок сначала усваивает языковые формы, простые с точки зрения семантики, доступные сознанию, соответствующие уровню его интеллектуального развития

3) Интеллектуальная недостаточность оказывает влияние и на возможности усвоения формально-языковых средств. Чем сложнее

языковое оформление того или иного значения, тем труднее оно усваивается ребенком с интеллектуальным недоразвитием.

Последовательность овладения языком определяется не только семантической, но и формально-языковой сложностью, сложностью языкового оформления того или иного значения.

В процессе онтогенеза ребенок не просто имитирует речь окружающих, а усваивает закономерности языка, на основе которых и строит свою речь. Овладение закономерностями языка требует достаточно высокого уровня сформированности процессов анализа, синтеза, обобщения, дифференциации.

4) Недоразвитие аналитико-синтетической деятельности отражается и на качестве, точности и объеме обработки речевой информации. Человеческая речь воспринимается и воспроизводится в сжатые временные сроки. Усвоение речи ребенком происходит с учетом возможностей обработки речевой информации. Чем объемнее речевая информация, тем труднее она усваивается и воспроизводится в речи.

Ребенок с интеллектуальным недоразвитием не обладает стратегией быстрого декодирования и дешифровки речевого сообщения, что нарушает развитие импрессивной речи ребенка и отрицательно влияет на формирование его экспрессивной речи.

На наш взгляд, влияние интеллектуального недоразвития у детей с ЗПР проявляется при восприятии и продуцировании синтаксической структуры предложения. В этих процессах проявляются особенности смыслового, семантического и формально-языкового плана и их соотношения.

С целью изучения особенностей восприятия и продуцирования синтаксической структуры предложения было проведено экспериментальное исследование повторения предложений старшими дошкольниками с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием. При этом, мы исходили из того, что ребенок может повторить только те предложения, синтаксическая структура которых им усвоена.

Методика исследования включала повторение простых предложений с прямым порядком слов, пассивных, безличных предложений, инвертированных конструкций, предложений со сравнительными оборотами, с однородными членами, сложных предложений.

Анализ полученных данных показал, что между группами детей с ЗПР и нормально развивающимися детьми имеются существенные различия.

Дети КГ во всех заданиях показали высокий уровень выполнения заданий.

По сравнению с нормально развивающимися детьми дошкольники с ЗПР показали более низкий уровень сформированности синтакси-

ческого структурирования предложений, что проявлялось в большом количестве ошибок. Особую трудность вызвало повторение пассивных, сравнительных конструкций, безличных предложений, предложений с однородными членами и сложно-подчиненных предложений.

Анализ восприятия и продуцирования высказываний при повторении предложений детьми с ЗПР позволил выявить нарушения различных трансформационных синтаксических операций:

1) Нарушение сукцессивно-симультанного анализа и синтеза при восприятии предложения, что проявлялось

- в нарушении синтеза лексической последовательности слов в семантическую структуру высказывания,

- в нарушении перевода сукцессивной семантической структуры в единый целостный смысл (смысловой образ денотативной ситуации).

2) Нарушение симультанно-сукцессивного анализа и синтеза в процессе продуцирования высказывания, что проявлялось

- в трудностях трансформации субъективного смыслового уровня на семантический языковой уровень,

- в нарушении трансформации семантического уровня синтаксирования на формально-языковой уровень.

На смысловом уровне в процессе восприятия и продуцирования предложений проявляется аморфность, неточность образов денотативной ситуации, влияние ситуативных ассоциаций при повторении предложений.

При повторении предложений у дошкольников с ЗПР отмечались различные отклонения от смысла, заложенного в исходном высказывании, что проявлялось:

- в изменении смысла,

- в добавлении ассоциаций,

- в обеднении образа денотативной ситуации.

Изменение смысла проявлялось часто в воспроизведении предложений, неправильных в смысловом плане, бессмысленных предложений или словосочетаний.

Например: *Водой наливают чаек. (Чайки летают над водой) Лиса убежала в воду. (Лиса убежала в нору). Делали коньки и снежную бабу. Комки и ребята делали снежную бабу. (Дети катали из снега комки и делали снежную бабу). Белая береза на ветках. (Белая береза склонилась от ветра)* Смысловые ошибки были многочисленными при повторении различных моделей предложений.

Добавление ассоциаций отмечалось у небольшого количества детей с ЗПР. При этом характер ассоциаций во многих случаях также отражал аморфность и искаженность денотативного образа ситуации.

Например: *Малыш хочет пить, но мама ему не дает. Мама сделала свою работу, быстрее побежала пить (Малыш хочет пить). Он не*

правильно сделал, медведь. Он должен спать в берлоге (Крепко спит медведь под снегом). Лиса должна в нору залезть, где грачи живут (Лиса убежала в нору).

Нарушения на семантическом уровне проявлялись в пропуске семантических компонентов исходного предложения, чаще всего атрибута. Вместо *Новый дом охраняется сторожем*. воспроизводится *Дом охраняется сторожем*. Вместо *Ранней весной затопило весь наш луг*. воспроизводится *Весной затопило наш луг*.

Частыми ошибками были перестановки слов в предложении, воспроизведение ненормативных предложений. При повторении пассивных конструкций выявлены ошибки, проявляющиеся в трансформации субъекта действия в объект действия. Так, вместо *Дом нарисован девочкой*. воспроизводится *Нарисована девочка*.

В процессе трансформации глубинно-семантической структуры на формально-языковой уровень проявлялись следующие ошибки:

- замены слов,
- воспроизведение ненормативных предложений,
- изменение поверхностной структуры исходного предложения,
- морфологические и морфосинтаксические аграмматизмы.

Таким образом, исследование показало, что у дошкольников с ЗПР не сформированы многие модели синтаксической структуры предложения, имеет место аморфность и неточность денотативного образа ситуации, нечеткое представление о предложении как единице речи, что проявляется в наличии фрагментарных, ненормативных предложений. Особую трудность при повторении для дошкольников с ЗПР составили предложения, многословные, сложные по семантике. Можно предположить, что нарушение сукцессивного и симультанного анализа и синтеза, особенности слухоречевой памяти, трудности обработки речевой информации оказывают непосредственное влияние на функционирование синтаксических операций в процессе повторения предложений.

Список литературы

1. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М., 1982.
2. Зорина С.В. Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с задержкой психического развития. – СПб., 1998.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 1994.
4. Усанова О.Н. Дети с проблемами в развитии. – М., 1995.

Особенности формирования когнитивных процессов при умственной отсталости

В статье рассматривается патогенез формирования когнитивных нарушений при разных типах деменции. Нами изучены такие когнитивные функции, как восприятие, память, внимание, ориентация во времени и пространстве, конструктивный праксис, инициация и персеверация, концептуализация. Было установлено, что субкортикальная дегенерация приводит к подкорково-корковому типу когнитивных изменений на ранних стадиях заболевания с последующим вовлечением лобной и других отделов коры головного мозга на поздних стадиях. Полученные данные важны для понимания механизмов формирования психомоторного развития или его нарушений у детей с перинатальной или постнатальной патологией мозга.

In article it is considered pathogenesis formations of cognitive violations at different types of a dementsiya. We have studied such cognitive functions, as perception, memory, attention, orientation in time and space, constructive praxis, initiation and perseveration, conceptualization. It has been established that in an initial stage of the disease the subcortical degeneration results in the basal-cortical type of cognitive changes with the subsequent inclusion of the frontal and other sections of the cerebral cortex late in the disease. The findings are important for understanding the mechanisms of forming the psychomotor development or its deviations for the children with the perinatal or postnatal brain pathology.

Ключевые слова: когнитивные функции, деменция, память, подкорковая дегенерация.

Key words: cognitive functions, dementia, memory, cortical degeneration.

Первичная локализация нейродегенеративного процесса зависит от того, какие нейропсихологические механизмы и нейромедиаторные системы вовлекаются в процессе развития когнитивных нарушений. При доказанной и не вызывающей сомнения роли поражения медиобазальных отделов височной коры и ассоциативных зон теменной доли недостаточно внимания в регуляции познавательных функций уделяется системе базальных ядер и корково-подкорковых связей с лобными долями в патогенезе формирования других типов когнитивных расстройств и деменции. В связи с этим нами проведено исследование и анализ когнитивных нарушений у пациентов с деменцией на различ-

ных стадиях заболевания как модели нейродегенеративного заболевания, вызванного первичным поражением системы базальных ядер и лобно-подкорковых связей.

Было исследовано 97 человек с диагнозом деменция. Большинство пациентов было старше 50 лет. Среди пациентов преобладали мужчины. Для оценки результатов нейропсихологического исследования были обследованы 60 человек без признаков органического поражения головного мозга, психических расстройств и эндокринной патологии. По половому и возрастному составу контрольная группа достоверно не отличалась от экспериментальной группы, однако в контрольной группе отмечено некоторое преобладание лиц до 60 лет.

Нейропсихологическое обследование проводилось с помощью следующих методик.

Общее состояние когнитивных функций оценивалось по краткой шкале оценки психического статуса (Mini-Mental State Examination – MMSE) [28] и шкале деменции Маттиса [32].

Исследование регуляторных функций проводилось с помощью методики «Батарея исследования лобной дисфункции» [26].

Исследование произвольного внимания и истощаемости психических процессов проводилось с помощью таблицы Крепелина [14] и методики «Корректирующая проба» [2].

Для исследования памяти использовалась методика заучивания 10 слов [15].

Исследование зрительно-пространственного восприятия было проведено с помощью методики «Узнавание изображений невербализуемых геометрических фигур при кратковременном предъявлении заданных образцов» [2] и методики S-тест [17].

Для диагностики эмоциональных нарушений использовали шкалу депрессии Гамильтона [31].

Сравнительный анализ показателей выполнения тестов пациентов с деменцией и контрольной группы показал, что уже на ранних стадиях развития болезни наблюдается существенное снижение показателей при выполнении теста «Узнавание изображений невербализуемых геометрических фигур при кратковременном предъявлении заданных образцов» ($p \leq 0,05$).

На ранних стадиях развития болезни отмечается снижение скорости выполнения методик «Таблица Крепелина» и «Корректирующая проба» ($p \leq 0,05$), а затем, в сравнении с контрольной группой, существенно возрастает количество ошибок, допущенных при выполнении теста «Счет по Крепелину» ($p \leq 0,05$), что указывает на снижение работоспособности и нарушение функции активного внимания с развитием болезни.

У пациентов, в сравнении с контрольной группой, существенно снижаются показатели выполнения методики S-тест. Эти данные указывают на нарушение функции зрительно-пространственного восприятия пациентов.

Аналогичные результаты были выявлены и при выполнении методики заучивания 10 слов. В экспериментальной группе показатели выполнения методики заучивания 10 слов снижались по мере снижения интеллектуальных нарушений. Наблюдался статистически значимое различие показателя воспроизведенных слов данной группы пациентов по сравнению со всеми другими группами. Таким образом, можно отметить резкое снижение показателей процесса запоминания и воспроизведения материала у пациентов данной группы в сравнении с другими группами пациентов.

Сравнительные результаты выполнения методики «Батарея исследования лобной дисфункции» выявили снижение показателей выполнения теста в сравнении с контрольной группой у пациентов ($p \leq 0,01$), что указывает на нарушение исполнительных функций у пациентов данных групп.

При сравнительном анализе показателей шкалы «Память» методики Маттиса были получены данные, которые указывают на снижение продуктивности показателя памяти у пациентов

Аналогичные результаты были выявлены и по шкале «Инициации и персеверации» методики Маттиса. Значимые различия ($p \leq 0,01$) указывают на то, что у пациентов затруднена инициация движений, наблюдаются сложности в переключении с одного движения на другое, сложности в повторении однотипных движений по указанному образцу. Итоговый показатель выполнения шкалы Маттиса указывает на существенное снижение когнитивных функций у пациентов в сравнении с пациентами других групп.

По результатам выполнения методики MMSE очевидно снижение показателей у пациентов на третьей стадии развития болезни в сравнении с пациентами всех других групп ($p \leq 0,05$). Эти данные указывают на общее нарастание когнитивных нарушений в процессе развития болезни.

Результативность выполнения шкалы «Конструктивный праксис» данной методики также зависела от стадии развития болезни. С увеличением степени выраженности двигательных нарушений ухудшались показатели выполнения по данной шкале ($F=3,85$; $p \leq 0,05$).

Была установлена зависимость результативности выполнения шкалы «Память» методики Маттиса от стадии болезни ($F=14,16$; $p \leq 0,01$). У пациентов на поздней стадии развития болезни показатели памяти по данной шкале были существенно ниже, чем в других группах.

Результаты выполнения корректурной пробы и методики «Таблица Крепелина» показали, что с увеличением степени выраженности двигательных нарушений возрастало общее время выполнения методики корректурной пробы ($F=7,22$; $p\leq 0,01$). Кроме этого, с увеличением степени выраженности двигательных нарушений возрастало общее количество ошибок, допускаемых пациентами при выполнении методики ($F=6,7$; $p\leq 0,01$).

При выполнении методики корректурной пробы было выявлено, что с развитием болезни снижается скорость выполнения методики ($F=18,39$; $p\leq 0,01$) и увеличивается общее количество ошибок ($F=10,01$; $p\leq 0,01$).

Корреляционный анализ выявил определенные закономерности. Так, уровень выраженности двигательных нарушений положительно коррелировал с показателем «тревога» шкалы Гамильтона для оценки депрессии ($r=0,29$; $p\leq 0,05$). Эти данные указывают на то, что с развитием болезни и усилением выраженности двигательных нарушений возрастает уровень тревожности пациентов. Результаты выполнения методик заучивания 10 слов и «Узнавание изображений невербализуемых геометрических фигур при кратковременном предъявлении заданных образцов» показывают значимые отрицательные корреляции ($r=-0,22$; $p\leq 0,05$) с показателем количества ошибок, допускаемых пациентами при выполнении методики «Таблица Крепелина». Данные результаты указывают на единство механизмов, обеспечивающих успешное выполнение этих методик.

Результаты выполнения методики заучивания 10 слов показали положительную корреляцию ($r=0,56$; $p\leq 0,01$) с общим количеством выполненных сравнений по методике S-тест и отрицательную корреляцию ($r=-0,58$; $p\leq 0,01$) с количеством ошибок, допущенных пациентом при выполнении данной методики. Что также говорит о единстве механизмов успешного выполнения этих тестов.

Результаты выполнения методики «Узнавание изображений невербализуемых геометрических фигур при кратковременном предъявлении заданных образцов» также показывают отрицательную корреляцию ($r=-0,52$; $p\leq 0,01$) с общим количеством ошибок, допущенных испытуемыми при выполнении методики S-тест. Результаты выполнения методики заучивания 10 слов положительно коррелировали с показателем выполнения шкалы «Инициация и персеверации» методики Маттиса и итоговым показателем выполнения самой шкалы деменции Маттиса ($r=0,33$; $p\leq 0,05$).

Результаты выполнения методики «Узнавание изображений невербализуемых геометрических фигур при кратковременном предъявлении заданных образцов» положительно коррелируют с показателями выполнения краткой шкалы оценки психического статуса ($r=0,29$,

$p \leq 0,05$) и шкалы «Инициация и персеверации» методики Маттиса ($r=0,24$ $p \leq 0,05$).

Обсуждение результатов. Сравнительный анализ результатов выполнения нейропсихологических методик пациентами с деменцией и контрольной группы показал, что когнитивные нарушения наблюдаются у пациентов уже на ранних стадиях развития болезни, также отмечается снижение скорости выполнения тестов корректурной пробы, таблицы Крепелина, ухудшаются показатели выполнения методики «Узнавание изображений невербализуемых геометрических фигур».

Как правило, когнитивные нарушения, которые наблюдаются у пациентов, носят нестойкий, преходящий характер и представлены неспецифическими нарушениями по нейродинамическому типу, проявляющимися в снижении внимания и общей психической активности. Такие изменения характерны для пациентов с нарушениями, локализованными в первом энергетическом блоке мозга по теории системной динамической локализации высших психических функций, разработанной А.Р. Лурия [12, 13]. Нарушения зрительно-пространственного восприятия пациентов на ранних стадиях развития болезни также могут быть обусловлены снижением функции внимания, его передней и задней систем.

Задняя система внимания расположена в задней париетальной коре и активируется при зрительном селективном поиске необходимой информации. Передняя система внимания локализована в передней цингулярной (поясной) извилине медиальной части фронтальной доли. Данная система ответственна за формирование «внимания к действию». Кроме того, передняя система внимания участвует в семантических операциях, приводящих к выбору нужной реакции.

С развитием болезни показатели выполнения тестов продолжают снижаться. Если на ранних стадиях болезни легкие когнитивные нарушения были выявлены у 18–34 % пациентов, то впоследствии данные нарушения были диагностированы у 72 % пациентов. На поздней стадии болезни низкие результаты были получены практически по всем используемым в данном исследовании тестам. На поздних стадиях болезни когнитивные нарушения в некоторых случаях достигают уровня деменции.

Для понимания механизмов нарушения когнитивных функций у пациентов с деменцией целесообразно рассмотреть связь базальных ганглиев с различными корковыми и лимбическими отделами головного мозга.

Базальные ганглии и различные зоны коры образуют единую сложную функциональную систему в виде совокупности нескольких параллельных, но структурно и функционально обособленных друг от друга относительно замкнутых нейронных кругов. В настоящее время

выделены пять из таких кругов, два из которых имеют прямое отношение к регуляции двигательных функций, три – к регуляции когнитивных и поведенческих функций [19, 22].

Кора полушарий головного мозга связана с базальными ганглиями тремя параллельными корково-подкорковыми кругами, которые начинаются от трех основных отделов префронтальной коры (дорсолатеральной, орбитофронтальной, медиальной) и обеспечивают регуляцию различных аспектов психической деятельности и поведения [19, 22, 24, 38].

Регуляцию когнитивных функций связывают с функционированием дорсолатерального префронтального («ассоциативного») нейронного круга. Он начинается главным образом в конвекситальном отделе лобной коры впереди от премоторной области, но получает афферентацию и от других ассоциативных зон большого мозга (задней теменной, височной, затылочной коры). Эти отделы проецируются на дорсолатеральную (дорсальную) часть головки хвостатого ядра, которая в свою очередь связана с дорсомедиальными отделами наружного сегмента бледного шара и ростральным отделом ретикулярной части черной субстанции. От последних импульсация направляется в вентральное переднее и медиодорсальное ядра таламуса и возвращается в дорсолатеральную префронтальную кору [19, 24]. Предполагается, что дорсолатеральный круг участвует в реализации сложных когнитивных функций, требующих концентрации внимания, последовательной активации программ и переключения с одной когнитивной операции на другие. Данный круг играет важную роль в процессах оперативной памяти, обучения, выработки когнитивных навыков. От него во многом зависит способность планировать, принимать решение, контролировать свои действия [39]. Функция круга страдает не только при поражении отдельных его звеньев, но и при поражении восходящих систем, модулирующих его активность, прежде всего нигростриарной дофаминергической системы. Кроме того, ряд патоморфологических, фармакологических и экспериментальных исследований указывает, что определенную роль в функционировании данного круга могут играть и другие нейромедиаторные системы. Например, мезокортикальный дофаминергический путь, холинергические проекции ядра Мейнерта. Согласно мнению ряда исследователей, именно при нарушении функций дорсолатерального префронтального пути, мезокортикального дофаминергического пути и холинергической системы могут формироваться три синдрома: брадифрения, подкорково-лобный (фронтостриарный) когнитивный синдром, деменция [10, 19, 25].

Развитие деменции у пациентов при определенной условности такого определения на начальном этапе все же носит преимущественно подкорково-лобный характер. Таким образом, 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 [29]. По данным ряда авторов, анализ нейропсихологического профиля показывает, что снижение интеллекта больше коррелирует с грубыми регуляторными нарушениями, чем с относительно мягкими операциональными расстройствами [19, 27]. Особенно низкие результаты получены по тестам, направленным на исследование регуляторных и зрительно-пространственных функций. Снижается показатель выполнения теста на исследование памяти. За 10 предъявлений пациенты на поздних стадиях развития болезни не способны запомнить более 4–5 слов.

Результаты корреляционного анализа указывают на единство механизмов, обеспечивающих успешное или ошибочное выполнение психологических методик при деменции. В начале развития болезни когнитивные нарушения обусловлены модальностно-неспецифическими нейродинамическими нарушениями, обусловленными снижением активации определенных центров головного мозга. Эти нарушения приводят к снижению внимания, брадифрениии, повышенной истощаемости психических процессов. С прогрессированием заболевания в процесс развития когнитивных нарушений вовлекаются лобные доли, затем височно-теменные отделы и ассоциативные зоны затылочных долей. Снижается критика к своим ошибкам, способность к концептуализации. Эти нарушения приводят к усугублению показателей функции зрительно-пространственного восприятия, обусловленной нарушением способности планирования своих действий; снижению общего уровня когнитивных показателей, в дальнейшем достигающего уровня деменции.

Кроме когнитивных, у пациентов были диагностированы эмоциональные нарушения. С развитием болезни было выявлено возрастание показателя «тревожность» по шкале оценки депрессии Гамильтона ($r=0,29$; $p\leq 0,05$).

Факт возрастания показателя тревожности с усилением степени выраженности двигательных нарушений у пациентов с деменцией может быть обусловлен двумя причинами: отношением к своему заболеванию, неуверенностью в себе и своих силах, что способствует появлению страха за свое будущее; изменением нейромедиаторного баланса головного мозга. При деменции отмечается дисфункция серотонинергической системы, что приводит к развитию депрессии и тревоги [18]. Кроме того, эмоционально-личностные нарушения у пациентов с экстрапирамидными заболеваниями развиваются, главным образом, в результате нарушений деятельности латерального орбитофронталь-

ного и медиального фронтального кругов. Латеральный орбитофронтальный («вентральный когнитивный») круг начинается в наружных отделах базальной лобной коры и затем последовательно вовлекает вентромедиальную часть головки хвостатого ядра, дорсомедиальные отделы бледного шара и ростромедиальный отдел ретикулярной части черной субстанции, переднемедиальные и медиодорсальные отделы таламуса и далее возвращается в орбитофронтальную кору. Этот круг следует параллельно дорсолатеральному кругу, но более медиально и вентрально по отношению к нему. Кортикальные и подкорковые звенья круга связаны с дорсолатеральной префронтальной корой, полюсом височной доли, миндалиной. Активность круга моделируется дофаминергическими нейронами черной субстанции и вентральной покрышки среднего мозга, а также серотонинергическими нейронами ядер шва [19].

Латеральный орбитофронтальный круг отвечает за самоконтроль и торможение неадекватных в данной ситуации реакций на внешние стимулы, таким образом участвуя в социально-детерминированной регуляции поведения. От функции круга зависят и некоторые когнитивные функции, в частности процесс выбора решения [19, 24]. При его дисфункции возникают импульсивность, расторможенность, синдром навязчивых состояний, раздражительность.

Предполагается, что все три круга, имеющие отношение к регуляции психических функций, преимущественно взаимодействуют на уровне лобной коры, тогда как их подкорковые звенья функционально изолированы друг от друга. В этом взаимодействии ведущая роль отводится дорсолатеральной префронтальной коре, которая интегрирует информацию от всех трех кругов и обеспечивает регуляцию поведения с учетом внешних факторов и внутренних потребностей [19, 25]. Общей особенностью изменения поведения, связанной с дисфункцией фронто-стриарных кругов, является нарушение самоконтроля и зависимость от внешних стимулов или ситуаций в ущерб внутренним мотивам и установкам [39]. Это проявляется при выполнении методики «Батарейка исследования лобной дисфункции» и выражается в нарушении регуляторных функций, функций контроля и планирования своих действий и наблюдается у пациентов с деменцией.

Таким образом, установленные нами закономерности нейропсихологических нарушений у больных с подкорково-лобной деменцией свидетельствуют о важной роли системы базальных ядер и их связей с лобной корой в формировании когнитивных расстройств. Эти данные можно экстраполировать на другие клинические формы поражения подкорковых структур головного мозга, в том числе во внутриутробном и раннем детском возрасте. Становится понятным, почему это может приводить к задержке психомоторного развития детей, а своевремен-

ная диагностика этих нарушений с учетом сбора анамнеза и нейропсихологического обследования важна для последующей разработки программ медико-психологической коррекции.

Список литературы

1. Артемьев Д.В., Глозман Ж.М. Нарушения высших психических функций при болезни Паркинсона // Достижения в нейрогериатрии. – М.: 1995. – С. 46–60.
2. Вассерман Л.И. Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики. – СПб.: Стройлеспечать, 1997. – 284 с.
3. Голубев В.Л., Левин Я.И., Вейн А.М. Болезнь Паркинсона и синдром паркинсонизма. – М.: МЕДпресс, 1999. – 416 с.
4. Глозман Ж.М., Артемьев Д.В., Дамулин И.В. Возрастные особенности нейропсихологических расстройств при болезни Паркинсона // Вестн. МГУ. Психология. – 1994. – № 3. – С. 25–36.
5. Глозман Ж.М., Левин О.С. Психические расстройства при экстрапирамидных заболеваниях // Экстрапирамидные расстройства: руководство по диагностике и лечению. – М.: МЕДпресс-информ, 2002. – С. 74–86.
6. Данилова Н.Н. Психофизиология – М.: АспектПресс, 2002. – С. 373.
7. Захаров В.В. Нарушение мнестической функции при паркинсонизме: автореф дис. ... канд. мед. наук. – М., 1996.
8. Корсакова Н.К. Московичюте Л.И. Подкорковые структуры мозга и психические процессы. – М.: МГУ, 1985. – С. 134.
9. Крыжановский Г.Н. Общая патофизиология нервной системы. – М.: Медицина, 1997. – С. 351.
10. Литвиненко И.В. Деменция и психотические нарушения при паркинсонизме: общность возникновения и новые перспективы в терапии // Успехи геронтологии – 2004. Вып. 13. – С. 94–101.
11. Литвиненко И.В. Болезнь Паркинсона. – М.: Миклош, 2006. – 216 с.
12. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М.: Академ. проект, 2000. – С. 512.
13. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – С. 378.
14. Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2000. – С. 560.
15. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методы патопсихологии и опыт применения их в клинике. – М.: Медицина, 1970. – С. 215.
16. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – СПб.: Питер, 2005. – С. 496.
17. Черны В., Колларчик Т. Компедиум психодиагностических методов. – Братислава: Б.и., 1988, Т. 1. – С. 28–31.
18. Шток В.Н., Федорова Н.В. Лечение паркинсонизма. – М.: Б.и., 1997. – С. 196.
19. Экстрапирамидные расстройства / под ред. В.Н. Штока, И.А. Ивановой-Смоленской, О.С. Левина. – М.: МЕДпресс-информ, 2002. – С. 608.
20. Aarsland D. Risk of dementia in Parkinson's Disease: A community-based prospective study / D. Aarsland, K. Andersen, J.P. Larsen et al. // Neurology. – 2001. – Vol. 56, N 6. – P. 730–736.
21. Aarsland D. Performance on the dementia rating scale in Parkinson's disease with dementia and dementia with Lewys bodies: comparison with progressive supranuclear palsy and Alzheimer's disease / D Aarsland, I. Litvan, D. Salmon et al. // J Neural Neurosurg Psychiatry. – 2003; 74; – P. 1215–1220.

22. Alexander G.E. Parallel organization of functionally segregated circuits linking basal ganglia and cortex / G.E. Alexander, M.R. DeLong, P.L. Strick // *Ann. Rvw. Neurosci.* – 1986. – Vol. 9. – P. 357–381.
23. Brown R.G. Neuropsychology and cognitive function in Parkinson's disease / In: C.D. Marsden, S. Fahn (Eds) // *Movement disorders 2.* – Cambridge: Butterworth Heinemann, 1987. – P. 99–123.
24. Cummings J.L. Anatomic and behavioral aspects of frontal-subcortical circuits / J.L. Cummings // *Annals New York Academy of Sciences.* – 1995. – Vol. 769. – P. 1–13
25. Cummings J.L. Frontal-subcortical circuits and human behavior // *Arch. Neurol.* – 1993. – Vol. 50. – P. 873–880.
26. Dubois, B. The FAB: a frontal assessment battery at bedside/ B. Dubois, A. Slachevsky, I. Litvan et al. // *Neurology.* – 2000. – Vol.55. № 3. – P. 1621–1626.
27. Dubois B. Cognitive and behavioral changes in patients with focal lesions of the basal ganglia / In: W.J. Weiner, A.E. Lang (Eds) // *Advances of neurology.* – Vol. 65. – NY: Raven Press, 1995. – P. 29–41.
28. Folstein M.F. A practical method for grading the cognitive state of patients for clinician / M.F. Folstein, S.E. Folstein, P.R. McHugh // *J. Psychiatr. Res.* – 1975. – Vol. 12. – № 2. – P. 189–198.
29. Foti D.J. Neurobehavioral aspects of movement disorders / In: R.L.Watts, W.C. Koller (Eds) // *Movement disorders.* – NY: McGraw-Hill, 1997. – P. 15–30.
30. Jahanshahi M., Striatal Contribution to Cognition: Working Memory and Executive Function in Parkinson's Disease before and after Unilateral Posteroventral Pallidotomy / M. Jahanshahi, J. Rowe, T. Saleem et al. // *Jornal of Cognitive Neuroscience* 14:2, – P. 298–310.
31. Hamilton M. Development of rating scale for primary depressive illness / M. Hamilton // *Br. J. Soc. Clin. Rpsychol.* – 1967. – Vol. 6. – P. 278–296.
32. Mattis S. Dementia Rating Scale / S. Mattis // *Geriatric psychiatry. A handbook for psychiatrist and primary care physicians.* – New York, 1976. – P. 108–121.
33. Mohr E. Late cognitive changes in Parkinson's disease with an emphasis on dementia / E. Mohr, W.J. Weiner, A.E. Lang // *Behavioral Neurology of movement disorders. Advances in Neurology.* – 1995. – Vol. 65. – P. 85–95.
34. Newcomer J.W. NMDA receptor regulation of memory and behavior in humans / J.W. Newcomer, J.H. Krystal // *Hippocampus.* – 2001. – Vol. 11, № 5. – P. 529–542.
35. Olney J.W. Glutamate receptor dysfunction and Alzheimer's disease / J.W. Olney, D.F. Wozniak, N.B. Faber // *Restor. Neurol. Neurosci.* – 1998. – Vol. 13. – № 3. – P. 75–83.
36. Parkinson J. An essay on the shaking palsy / J. Parkinson – London: Sherwood Neely and Jones, 1817. – 66 p.
37. Parsons C.G. Glutamate in CNS disorders as a target for drug development update / C.G. Parsons, W. Danysz, G. Quack // *Drug News Perspect.* – 1998. Vol. 11. – № 9. – P. 523–569.
38. Sagar H.J. Clinicopathological heterogeneity and non-dopaminergic influences on behavior in Parkinson's disease / In: G.M. Stern (Ed.) *Parkinson's disease* // *Adv. Neurol* – 1999. – Vol. 80. – P. 409–418.
39. Saint-Cyr J.A. Behavior and the basal ganglia / In: W.J. Weiner, A.E. Lang (Eds) // *Advances of neurology.* Vol. 65. – NY: Raven Press, 1995. – P. 1–12.

Изучение особенностей развития детей в условиях дизонтогенеза

В статье рассматриваются методологические проблемы изучения аномального развития. Дается определение таких понятий, как «развитие», «деятельность», «активность», «адаптация». Анализируются различные подходы к изучению психического развития, в частности, предложенные Л.С. Выготским, А. Гезеллом, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым. Дается характеристика методологических принципов изучения детей с различными нарушениями.

The article deals with the methodological problems of studying of abnormal development. It gives a definition of such concepts as «development», «work», «activity», and «adaptation». Different approaches to the study of mental development, in particular, the approaches proposed by L.S Vigotskiy, A. Gesell, S.L. Rubinstein, and B.G. Ananiev are analyzed. It also presents a description of the methodological principles of study of children with various types of disorder.

Ключевые слова: развитие, аномальное развитие, дизонтогенез, методологические принципы изучения.

Key words: development, abnormal development, disontogeny, methodological principles of study.

Теоретико-методологические исследования дизонтогенетического (аномального) развития на современном этапе развития коррекционной психологии представлены крайне односторонне. Несмотря на разработанные Л.С. Выготским еще в 30-х годах прошлого века, методологические основы анализа аномального развития, исследования по данной проблеме проводились в основном в плане изучения отдельных психических процессов и функций у детей с нарушениями в развитии. В настоящее время накоплен обширный эмпирический материал по изучению гностических, эмоциональных и личностных особенностей детей и подростков с нарушенным развитием, однако, остаются неразрешенными многие теоретико-методологические и практические проблемы, имеющие значение не только при изучении аномального, но и нормального развития ребенка. Среди этих проблем можно выделить следующие:

1. Практически не разработан, за исключением отдельных работ (К.С. Лебединской и В.В. Лебединского с соавторами) дифференцированный подход к психологическому анализу аномального развития с учетом этиологических, патогенетических и клинических факторов, которые лежат в основе психического или физического дефекта ребенка

и подростка. Например, в многочисленных исследованиях познавательных процессов и личности не учитываются формы и клинические параметры умственной отсталости, задержки психического развития, раннего детского аутизма и др. Такой подход к изучению проблемы не позволяет раскрыть психологические механизмы нарушений психических функций, и на основе этого разработать дифференцированные методы психологической коррекции имеющихся нарушений.

2. Практически не изучена специфика нарушений межфункциональных связей и взаимодействия различных психологических систем (когнитивных, регуляторных, активизирующих, коммуникативных и пр.) при различных вариантах аномального развития у детей и подростков.

3. Недостаточно используются, разработанные в рамках общей психологии системно-структурный и онтогенетический подходы к изучению аномального развития. Многоуровневая, сложная иерархическая организация психических процессов и функций, как при нормальном, так и при аномальном развитии у детей требует использования системно-структурного и онтогенетического анализа.

4. Особую актуальность представляет исследование психологических функций при различных типах аномального развития. Сочетание системно-структурного и онтогенетического анализа позволит создать структурно-онтогенетические модели для изучаемых форм аномального развития. Это имеет несомненную актуальность при разработке научно-обоснованных, дифференцированных методов психологической коррекции.

На протяжении длительного периода развития психологической науки идеи *развития*, уточнялись и обогащались в рамках сравнительной, детской и педагогической психологии. При изучении психического развития ребенка на первый план выступали вопросы о его сложности и многогранности. В работах отечественных и зарубежных психологов конца XIX – начала XX в. анализировались сложные механизмы развития перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов у детей и подростков с нормальным и нарушенным развитием. [28; 12 и др.]. Одновременно с раскрытием различных характеристик психического развития разрабатывались и вопросы его *детерминации*. В тот период доминировала биологическая ориентация в объяснении явлений онтогенеза психики, подчеркивалось, что формирование психической деятельности и этапы ее становления детерминированы созреванием мозга. Типичным представителем данного направления является Арнольд Гезелл. В одной из своих ранних работ он писал: «Потенция развития зависит в основном от врожденных моментов, но структура личности почти нацело определяется теми социальными условиями, в которых развивается юная психика» [12, с. 19]. Существенное значение в критике биологизаторского подхода к развитию

психики человека имели теоретические положения Л.С. Выготского, который в предисловии к книге А. Гезелла «Педология раннего детства» писал: «... Если тайна человеческой личности разрешается так просто, то в чем же тогда качественное своеобразие человеческого детства, человеческой личности?» [12, с. 11]. Однако на начальных стадиях создания своей культурно-исторической теории Л.С. Выготский отмечал, что «элементарные функции ребенка» имеют биологический, природно-наследственный характер. Но позднее, опираясь на более широкие экспериментальные данные, Л.С. Выготский убедительно доказал, что даже самые элементарные функции, возникающие на самых ранних этапах жизни ребенка, имеют опосредованную социальную структуру. Развитие психики проявляется в том, что изменяются отношения между отдельными функциями в ходе психического развития ребенка, как подчеркивал Л.С. Выготский, складывается совершенно новая система функций. Тип взаимосвязей высших психических функций между собой отличается тем, что функциональные системы не являются прямым продолжением развития элементарных функций, а представляют собой целое, в котором элементарные психические функции существуют как одна из инстанций, входящих в состав целого. Межфункциональные связи автор рассматривал как центральный момент развития сознания человека и как продукт прижизненного индивидуального развития. «... Каждая специфическая функция никогда не связана с деятельностью одного какого-нибудь центра, но всегда представляет собой продукт интегральной деятельности строго дифференцированных, иерархически связанных между собой центров» [11, с. 387]. Таким образом, суть психического развития, по Л.С. Выготскому, заключается не в дальнейшем росте, а в изменении связей. Исследуя межфункциональные отношения Л.С. Выготский обращается к понятию «психологические системы», рассматривая при этом формирование функциональных систем, а не развитие отдельных психических функций. Эти положения Л.С. Выготского легли в основу *системного подхода* изучения психики человека в отечественной психологии и имеет определяющее значение при изучении аномального развития.

Особая роль в создании концепции психического развития принадлежит С.Л. Рубинштейну. В своих ранних работах С.Л. Рубинштейн обращается к проблеме зависимости развития психических процессов у ребенка от особенностей содержания и структуры его деятельности. «...В качестве основного принципа выступает положение об определяющей роли образа жизни в развитии психики, в качестве основного механизма – единство и взаимосвязь строения и функции: не только строение определяет функцию, но и функция – строение; в качестве основного тезиса – то положение, что в ходе развития и строение мозга, и его психофизические функции в подлинном единстве выступают и

как предпосылка, и как результат изменяющегося в ходе развития образа жизни. Все психические образования и свойства не только формируются, но и проявляются в нем – под контролем биологических форм существования у животных, исторических форм общественной жизни у человека» [27, с. 113].

Таким образом, концепция развития, разработанная Л.С. Выготским и дополненная фундаментальными исследованиями С.Л. Рубинштейна, стала центральным звеном при изучении личности. Сам процесс психического развития рассматривался как процесс формирования функциональных систем, а не отдельных психических функций.

Дальнейшее изучение развития психических функций как системы успешно продолжалось в исследованиях Б.Г. Ананьева и его учеников. Б.Г. Ананьев в своих работах подчеркивал, что существенной чертой индивидуального развития является его *целостность*. «Вслед за современным естествознанием новейшая психофизиология рассматривает онтогенез как преобразование структуры психического развития, целостной организации процессов отражения, организации и регуляции поведения. В этой психофизиологической структуре, т. е. в целостной природе человеческого развития, не существует изолированных способностей функций или даже отдельных реакций на отдельные внешние раздражения. Известно, что эффект той или иной отдельной реакции даже на изолированный оценочный стимул определяется системным механизмом поведения и зависит от комплекса внутренних условий, в том числе от обобщенного жизненного опыта, мотивации и т. д.» [1, с. 23]. Целостный, интегральный подход к проблеме развития, отраженный в работах Б.Г. Ананьева и представителей его школы, имеет огромное теоретическое значение и позволяет более дифференцированно подойти к проблеме индивидуального развития. Развитие индивидуальности Б.Г. Ананьев определил как становление единства и взаимосвязи, формирующихся при жизни свойств человека в качестве личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют и развиваются природные свойства человека как индивида. В дальнейших фундаментальных и прикладных исследованиях психологов раскрываются общие закономерности развития личности, проблемы ее детерминации и формирования, анализируются различные уровни и фазы ее развития [5; 7; 14; 19; и др.].

Истинный процесс развития психики может быть раскрыт лишь в ходе изучения онтогенеза взаимодействия личности с окружающей средой в определенные возрастные периоды. В работах Б.Г. Ананьева [1] и его учеников на основе макро хронологического и микро хронологического анализа выделяются различные циклы, периоды, микро периоды в развитии личности. В результате комплексных психологиче-

ских исследований раскрыты возрастные характеристики психофизиологических функций и психических процессов. Б.Г. Ананьев связывал изменяющиеся «меры времени» с разными внешними и внутренними факторами развития, с меняющимися и противоречивыми соотношениями и взаимосвязями возрастных, типологических и индивидуальных особенностей человека в процессе его жизни. Последовательность фаз психического развития и их разная длительность могут быть обусловлены разной скоростью протекания психических процессов, глубиной и сложностью их преобразований.

В биологических науках накоплены многочисленные данные о разновременности происхождения отдельных стадий, сроков достижения зрелости, оптимальных порогов в развитии отдельных систем и их компонентов, как у животного, так и у человека. Не только отдельные функции, но даже их различные свойства и характеристики могут находиться в разных фазах своего развития за счет неодинаковой скорости и темпов развития. В психологии в настоящее время также накоплен обширный эмпирический материал о несовпадении фаз развития различных сторон восприятия, памяти, мышления, способностей не только на ранних этапах, но и в позднем онтогенезе. Исследования показали, что гетерохронность психического развития осуществляется в двух направлениях: за счет увеличения разнородности в темпах прохождения различных фаз разными системами и путем усложнения (ускорение или замедление) темпа развития всей системы в целом. Таким образом, временная структура психического развития выступает как проявление внутреннего развития психики.

Теоретические разработки Б.Г. Ананьева и его учеников подтвердились результатами многочисленных экспериментальных исследований в области психофизиологии, возрастной, медицинской и педагогической и коррекционной психологии. Противоречивость временной структуры развития личности усиливает внутреннюю противоречивость онтогенетической эволюции человека. Изучение микро- и макрохронологических характеристик позволяет выявить качественные новообразования, движущие силы, временные параметры в психическом развитии ребенка.

Итак, в отечественной психологической школе процесс психического развития человека рассматривался как многомерный и многоуровневый. Опираясь на теоретические концепции о системном строении сознания, начатые Л.С. Выготским и продолженные С.Л. Рубинштейном и Б.Г. Ананьевым, мы рассматриваем нормальное и аномальное психическое развитие ребенка как качественное преобразование взаимозависимых, разнокачественных психических образований.

Наряду с категорией развития в отечественной психологии разрабатывался принцип *деятельностного* подхода к изучению личности. [26; 30; 16 и др.]. Например, А.Н. Леонтьев подчеркивает, что при «...изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Только при таком подходе может быть выяснена роль, как внешних условий жизни ребенка, так и задатков, которыми он обладает. Только при таком подходе, исходящем из анализа содержания самой развивающейся деятельности ребенка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего именно на деятельность ребенка, на его отношение к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание». [16, с. 505]. Б.Ф. Ломов [17] справедливо обратил внимание на широкое использование данного принципа в отечественной психологии и на подмену его другими методологическими категориями. Б.Ф. Ломов писал: «Понятие "деятельность" начинает поглощать все другие понятия, относящиеся к психике не только человека, но и животных. Беда, конечно, не в том, что один и тот же термин применяется к разным "вещам" (хотя бы и следовало разграничить эти вещи терминологически). Гораздо хуже то, что, опираясь на многозначность этого термина, его используют как основание концепций, в которых содержание понятия "деятельность", определенное для одного круга явлений, переносят (иногда без всяких изменений, иногда слегка трансформировав его) на другой, качественно иной круг явлений».[17, с. 192]. Б.Ф. Ломов Подчеркивал, что чрезвычайно широкое использование понятия деятельности в отечественной психологии придает ему некоторый универсальный характер, им нередко заменяют такие категории как активность, общение и др.

В конце 1980-х годов в отечественной теоретической психологии стала широко разрабатываться *категория активности*. Активность рассматривается как мера взаимодействия личности с окружающим миром, как интегральный индикатор успешности психического развития в онтогенезе. И.А. Джидарьян [13] рассматривает категорию активности в двух аспектах – как неспецифическую и специфическую. Неспецифическая связана с проявлением самой психики как активности. Специфическая активность связана с характеристикой особого качества психических явлений, она отражает не столько количественные, сколько качественные характеристики психических явлений. [13, с. 87]. Внутри самой психической активности как всеобщей, универсальной характеристики психики в целом определяются различные уровни, формы, особенности. Анализ психической деятельности с точки зрения ее активно-пассивных характеристик предполагает выделение отдельных форм и уровней активности. Это является чрезвычайно актуальным не только при изучении познавательных процессов, но и индиви-

дуально-психологических и социально-психологических параметров личности при нормальном и нарушенном развитии. Например, в исследованиях В.В. Аршавского и В.С. Ротенберга [3] показано, что поисковая активность независимо от достигаемого эффекта улучшает психическую и психофизиологическую адаптацию личности, тогда как отказ от поиска ухудшает ее.

Таким образом, *активность* можно рассматривать как один из важных критериев развития личности и введение этой категории психологического анализа способствует углублению наших представлений о закономерностях ее психического развития, позволяет глубже раскрыть его содержательную и формально-динамическую стороны развивающейся личности

Однако, чрезвычайно важным при анализе процесса психического развития как в норме, так и в патологии является проблема соотношения взаимодействия личности и среды. Особое место занимает в решении этой проблемы анализ не только активности личности, но и особенностей ее *адаптации*.

Понятие «адаптация» является ключевым в научном исследовании живого организма. Благодаря процессу адаптации достигается гомеостатическое равновесие между организмом и средой. Являясь центральным понятием биологии, понятие «адаптация» в последние годы стало широко использоваться в качестве теоретического понятия в психологических концепциях. Например, в психофизиологии при описании адаптационных реакций организма к экстремальным факторам среды, используется понятие адаптация. [29]. В психологии широко используется понятие «социально-психологическая адаптация». [7; 25 и др.] означающее психические феномены адаптации на уровне личности или индивида. В медицинской психологии и психофизиологии используется понятие «психическая адаптация» [5; 9 и др.].

Подход к проблеме адаптации как гомеостатическому уравниванию индивида с окружающей средой впервые был раскрыт еще в работах Жана Пиаже [24]. В центр своей теоретической концепции Ж. Пиаже поставил определение природы интеллекта. Он рассматривал интеллект как определенную форму когнитивного поведения, функциональное назначение которого – структурирование отношений между средой и личностью [24, с. 65]. Рассматривая интеллект как самую совершенную форму психической адаптации, автор подчеркивает, что «в своих истоках он (интеллект) неотделим от сенсорно-моторной адаптации в целом, так же как за ее пределами – от самых низших форм биологической адаптации» [24, с. 66]. Ж. Пиаже отмечал, что не только интеллект, но и все остальные биологические процессы и функции обладают адаптивной природой. Рассматривая процесс адаптации как равновесие между организмом и средой, Ж. Пиаже вы-

деляет внутри его два процесса – это ассимиляция и аккомодация. «Психическая ассимиляция есть включение объектов в схемы поведения, которые сами являются не чем иным, как конвой действий, обладающих способностью активно воспроизводиться» [24, с. 66]. Аккомодацию автор рассматривал как приспособление схем поведения к определенной ситуации. «Можно было бы определить адаптацию как равновесие между ассимиляцией и аккомодацией или, что, по существу, одно и то же, как равновесие во взаимодействии субъекта и объекта» [24, с. 67]. Принцип уравнивания, адаптации субъекта и среды, введенный в психологию Ж. Пиаже, имеет важное значение при психологическом изучении детей с нормальным и нарушенным развитием. С развитием клинической психологии и психофизиологии разрабатывалось и уточнялось понятие психической адаптации с позиции системно-структурного подхода [5 и др.]. Например, Б.Ф. Березин рассматривает психическую адаптацию как процесс оптимального соотношения личности и окружающей среды в процессе осуществления деятельности индивидом. Это дает возможность индивиду удовлетворить актуальные потребности и реализовать себя, а также обеспечивает соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды. [5]. Ю.А. Александровский рассматривает психическую адаптацию человека как результат деятельности целостной саморегулирующей системы. Интеллектуальная активность человека, подчеркивает автор, оказывает направляющее, решающее влияние на саморегулирующие процессы адаптации. Адаптированная психическая деятельность является важнейшим фактором физического и психического здоровья личности.

Исследование процесса психической адаптации как при нормальном, так и при нарушенном развитии необходимо проводить в рамках комплексного и системного подходов, успешно разработанных Л.С. Выготским, Б.Г. Ананьевым, Б.Ф. Ломовы и др.

Использование комплексного подхода к анализу проблемы психической адаптации позволяет:

- глубже исследовать закономерности ее формирования в онтогенезе;
- выделить значение средовых (внешних) факторов в процессе индивидуального развития личности;
- показать роль и значение каждого фактора в эффективности адаптационного процесса личности;
- проанализировать соотношение выявленных факторов на индивидуальном, личностном и индивидуальном уровнях развития личности ребенка.

Например, индивидуальный уровень анализа психической адаптации включает в себя изучение психофизиологических характеристик инди-

вида. Личностный уровень анализа сопряжен с изучением структуры личности, мотивационной сферы, развития самосознания. На уровне индивидуальности исследуется гармония структурных характеристик личности. Такой подход позволяет углубить наши представления о психологических механизмах формирования психических функций при нормальном и аномальном развитии ребенка.

Кроме комплексного подхода к проблеме психической адаптации определяющее значение имеет системно-структурный анализ ее составляющих.

Системный анализ, широко используемый в отечественной психологии, начиная с работ Л.С. Выготского, основной упор делает на целостное понимание исследуемых объектов и раскрытие механизмов их интеграции. Принцип системного подхода требует выделения уровней в сложных системах. Являясь своеобразным методологическим инструментом изучения различных сложных процессов, системный подход позволяет объяснить качественные механизмы свойств целого (системы) и существующих у нее частей (подсистем). Система, обеспечивающая адаптированную психическую деятельность, как и любая другая функциональная система, представляет собой определенную совокупность подсистем (уровней), соединенных относительно жесткими связями. Системно-уровневый подход к психической адаптации позволяет выделить две ее основные характеристики, а именно: иерархичность и динамичность. Иерархическая система психической адаптации состоит из нескольких определяющих подсистем. Например, А.Р. Лурия [18] выделял три основные подсистемы, необходимые для психологического анализа процесса развития. Это: активирующая подсистема, включающая в себя активацию и регуляцию психического тонуса; когнитивная подсистема, обеспечивающая поиск, восприятие и переработку информации; программирующая подсистема, отражающая программирование, самоконтроль и саморегуляцию. Выделенные подсистемы тесно связаны между собой и принимают непосредственное участие в любом психическом акте человека. При каждом варианте нарушенного развития (дизонтогенеза) мы наблюдаем различное соотношение уровней системы в процессе психической адаптации. Например, при искаженном развитии (ранний детский аутизм), наблюдается существенный дефицит функционирования активирующей подсистемы, что проявляется в сниженном психическом тонусе и негативно отражается на особенностях адаптации аутичного ребенка [15; 23; 22]. Доминирующее недоразвитие когнитивной подсистемы, наблюдаемая у детей с задержкой психического развития и с детским церебральным параличом, создает существенные трудности их школьной адаптации [20]. Нарушение саморегуляции и самоконтроля (программирующая подсистема), наблюдаемая у детей с психическим недораз-

витиём, с некоторыми формами задержки психического развития, с дисгармонией развития оказывает доминирующее влияние на особенности адаптации ребенка не только в социуме, но и в близком социальном окружении (микросоциуме) [21].

Система психической адаптации отличается не только иерархичностью, но и динамичностью и постоянно находится в развитии. Функциональные возможности ее различных подсистем и звеньев изменяются в связи с влиянием факторов как биологического, так и социального характера. Например, в исследованиях Л.С. Выготского и его учеников показана «межфункциональная» реорганизация всей структуры психической деятельности в онтогенезе, вследствие которой изменяется и адаптивная активность. На ранних этапах онтогенеза психическая деятельность человека имеет относительно элементарную основу и зависит от основной, базальной функции, затем она усложняется и начинает осуществляться при участии более высоких в структурном отношении форм деятельности. Например, в период младенчества деятельность ребенка в значительной степени зависит от регуляции психического тонуса, на последующих этапах определяющее значение в регуляции психической деятельности приобретают информационный и программирующий блоки.

Изучение процесса нарушения адаптации у детей и подростков с различными типами дизонтогенеза дает возможность проследить не только содержательные характеристики каждой подсистемы психической адаптации при нарушенном развитии, но и динамику развития подсистем, иерархию их взаимосвязей в процессе формирования личности ребенка.

Итак, адаптацию как процесс оптимального соотношения личности и окружающей среды необходимо рассматривать как важный фактор психического развития. Введение понятия психической адаптации в категориальный аппарат психологического исследования способствует углублению наших представлений о детерминирующих факторах и механизмах формирования личности детей и подростков как при нормальном, так и аномальном развитии.

Обобщая выше изложенное, мы выделяем главные методологические принципы изучения детей и подростков с нарушенным развитием: онтогенетический, системно-структурный, поуровневый. Использование описанного выше теоретико-методологического аппарата позволит нам разрабатывать онтогенетически-системно-структурные (иерархические) модели каждого варианта нарушенного развития (дизонтогенеза) с целью дифференцированного подхода к психологической диагностике, психолого-педагогической коррекции

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – 380 с.
3. Аршавский В.В., Ротенберг В.С. Поисковая активность ее влияние на экспериментальную и клиническую патологию // Журн. высш. нервн. деятельности им. И.П. Павлова. – 1976. – Т.26 – № 2. – С. 424–428.
4. Баженова О.В. Диагностика психического развития детей первого года жизни. – М., 1986.
5. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988 – 213 с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
7. Бушурова В.Г. Социальная адаптация курсантов к условиям жизни и деятельности в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л.: ЛГУ. 1986.
8. Веккер Л.М. Психические процессы. – Т.1. – Л.: ЛГУ, 1972. – 334 с.
9. Воробьев В.М. Психическая адаптация как проблема медицинской психологии и психиатрии / Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 1993. – № 2. – С. 33–39.
10. Выготский Л.С. Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла / предисл. к книге А. Гезелла «Педология раннего детства». – Госучпедиздат, 1932. – С. 3–11.
11. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. – 360 с.
12. Гезелл А. Педология раннего детства. Госучпедиздат, 1932. – 252 с.
13. Джидарьян И.А. Категория активности и ее место в системе психологического знания: в кн. Категории материалистической диалектики в психологии. – М. 1988. – С. 56–89.
14. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М., 1986. – Т.1. – 218 с.
15. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985. – 168 с.
16. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972. – 574 с.
17. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 413 с.
18. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: МГУ, 1973. – 374 с.
19. Люблинская А.А. Детская психология. – М., 1971. – 415 с.
20. Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. – СПб.: СПбГУ., 2000. – 168 с.
21. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001.
22. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007.
23. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Психолого-педагогическая коррекция раннего детского аутизма // Ранний детский аутизм. – М., 1981.
24. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969. – 659 с.
25. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестн. СПбГУ. – 1995. – Вып. 3. – С. 74–79.
26. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. – М., 1935. – 328 с.
27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Т.1,2. – 1989.
28. Селли Д. Очерки по психологии детства. – М., 1901.
29. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М., 1960. – 254 с.
30. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопр. психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

**Организационно-педагогические основы развития инноваций
в региональной системе дополнительного
профессионального образования**

В статье рассмотрен комплекс вопросов, связанных с развитием инноваций в региональной системе дополнительного профессионального образования. Анализируются проблемы изучения потребностей педагогического сообщества в области научно-методического обеспечения инновационной деятельности; формирования региональной инновационно-образовательной сети.

In article the complex of the questions connected with development of innovations in regional system of additional professional education is considered. Problems of studying of requirements of pedagogical community in the field of scientific and methodical ensuring innovative activity are analyzed; formations of a regional innovative and educational network.

Ключевые слова: участники инновационной деятельности; инновационная инфраструктура в сфере образования; инновационные процессы в образовании; инновационное совершенствование образовательных систем; региональная инновационно-образовательная сеть.

Key words: participants of innovative activity; innovative infrastructure in education; innovative processes in education; innovative improvement of educational systems; regional innovative and educational network.

В развитии нашей страны среди ключевых и стратегических установок, ее экономики важнейшее место отведено инновационной составляющей. В логике инновационной переориентации экономики закономерна постановка вопроса об активизации инновационных процессов в образовании, инновационном совершенствовании образовательных систем на основе принципиально новых идей и подходов, соответствующей профессионально-образовательной подготовке педагогических кадров.

Основой решения такого комплекса проблем и задач являются концептуальные подходы, идеи, сформулированные по результатам научных исследований, а также достижения современной образовательной и управленческой практики [1; 2; 4–11 и др.].

Очевидно, что образование не может не развиваться в контексте общих социально-экономических преобразований. Благодаря образо-

ванию формируется инновационная инфраструктура той или иной территории, определяемая в нормативных правовых документах как совокупность производственной, финансовой, информационной, маркетинговой, патентно-лицензионной, лизинговой и прочих обслуживающих и организационных систем, необходимых для эффективного ведения инновационной деятельности [3].

Участниками инновационной деятельности (ИД) в зависимости от их места и роли в инновационных процессах, выступают: субъекты инновационной деятельности; субъекты, обеспечивающие инновационную деятельность; субъекты, регулирующие инновационную деятельность.

Субъекты инновационной деятельности – юридические и физические лица, непосредственно участвующие в процессе создания инноваций. В зависимости от стадии ИД к субъектам инновационной деятельности относятся:

а) на стадии фундаментальных исследований – физические лица, институты Российской академии наук, научные подразделения высших учебных заведений, научно-исследовательских институтов и т. д.;

б) на стадии прикладных исследований – субъекты, перечисленные в п. «а», а также субъекты хозяйственной деятельности, осуществляющие исследования прикладного и (или) отраслевого характера;

в) на стадии опытных разработок – субъекты, перечисленные в п. «б», а также субъекты хозяйственной деятельности, осуществляющие опытно-конструкторские исследования, разработку социальных проектов, создание опытных образцов новой продукции;

г) на стадии внедренческой деятельности – субъекты хозяйственной деятельности, осуществляющие опытно-конструкторские исследования, разработку социальных проектов, создание опытных образцов новой продукции, серийное производство инноваций, а также распространение и реализацию инноваций собственного производства (в виде патентов, технической документации и т. п.), оказание потребителям данной документации практической помощи в освоении инноваций [3].

Инновационную инфраструктуру в сфере образования составляют федеральные и региональные инновационные площадки. Основными направлениями их деятельности являются разработка, апробация и (или) внедрение следующих механизмов:

- новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения в образовательных организациях;

- примерных основных образовательных программ, инновацион-

ных образовательных программ;

- новых профилей (специализаций) подготовки в сфере профессионального образования;

- методик подготовки, переподготовки и (или) повышения квалификации кадров на основе применения современных образовательных технологий;

- моделей образовательных организаций;

- новых подходов, форм и методов управления образованием на разных уровнях, в том числе с использованием современных технологий;

- новых институтов общественного участия в управлении образованием;

- новых механизмов саморегулирования деятельности объединений образовательных организаций и работников сферы образования, а также сетевого взаимодействия образовательных организаций [12].

С учетом изложенных выше нормативных положений региональную инновационно-образовательную сеть можно определить как совокупность взаимодействующих формальных и неформальных структур в статусе юридических и неюридических лиц, реализующих экспериментальные, инновационные, апробационные, стажировочные программы (проекты); субъектов управления инновационной деятельностью, а также нормативной правовой базы, обеспечивающей инфраструктуры и ресурсов. Региональная инновационно-образовательная сеть обладает всеми признаками и свойствами многоуровневой, открытой, рефлексивной социальной системы, управляемой на основе матрично-сетевого подхода.

Развитие инновационного потенциала региональной образовательной системы осуществляется во многом благодаря системе дополнительного профессионального педагогического образования, призванной обеспечить подготовку управленческих и педагогических кадров в области инновационной деятельности.

Перспектива обновления дополнительного профессионального образования связывается с переводом системы повышения квалификации с пятилетнего на трехлетний цикл; с обеспечением развития многообразия форм, видов и уровней дополнительного педагогического образования с целью индивидуализации и специализации профессиональной подготовки педагогов в соответствии с потребностями инновационного развития образования; с приданием институтам повышения квалификации работников образования функции координаторов сетевых программ дополнительного педагогического образования и ресурсных центров инновационного развития образования в регионах; с созданием педагогической переподготовки и сертификации специалистов с высшим образованием для привлечения их к образователь-

ной деятельности, особенно для удовлетворения потребностей школ в освоении новых специализаций; с введением персонифицированных форм финансирования повышения квалификации и переподготовки работников образования и предоставления им права выбора образовательных программ; разработкой и внедрением моделей непрерывного профессионального образования, обеспечивающего каждому человеку формирование индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста; с развитием инфраструктуры единого образовательного информационного пространства, включая создание сетей образовательных коммуникаций, развитие сети распределенных информационно-образовательных ресурсов в сети региональных ресурсных центров.

В постдипломном профессиональном образовании сегодня отчетливо определились следующие противоречия:

- между стратегией реформирования постдипломного профессионального образования, направленной на развитие его гуманитарно-образовательной среды, провозглашением личностно-деятельностной, компетентностной ориентации в повышении профессионально-педагогической культуры работников образования и отсутствием концептуальных, конструктивных и содержательно-процессуальных моделей инновационных процессов;

- между необходимостью развития в деятельности образовательных учреждений инновационных процессов, имеющих системно-целостный характер, и наличием в реальной практике хотя и существенных, но фрагментарных инноваций, во многом обедняющих их значимость для системы постдипломного образования в целом;

- между укоренившимися в образовательных системах и процессах идей инновационного развития и саморазвития и недостаточной потребностью субъектов образования в их осмыслении и творческом использовании в практической деятельности;

- между плотной насыщенностью образовательного процесса системы постдипломного профессионального образования инновациями и все еще недостаточной научной проработанностью их конструктивно-технологического использования на уровне отдельного субъекта.

В предшествующие десятилетия система повышения квалификации в основном выполняла компенсаторные (ликвидация пробелов в предшествующей подготовке), а также адаптивные функции (оперативное приспособление к различного рода изменениям в содержании и методах обучения). В настоящее время на первый план выдвигается развивающая функция постдипломного образования.

Современная ситуация развития образовательных систем, связанная с наличием динамично развивающихся инновационных процессов, требует дальнейшего совершенствования дополнительного педа-

гогического образования. Это должно создать предпосылки эволюционного перехода от учебно-образовательного к научно-образовательному процессу в образовательном учреждении дополнительного педагогического образования.

Переход от целей усовершенствования традиционной практики образования к целям качественного ее изменения, от разовых воздействий на практику к устойчивому и постоянному взаимодействию с ней, от удовлетворения отдельных потребностей практики к системному обеспечению целостных ее участков требует следующих функций системы повышения квалификации:

- *образовательной* – обучение руководителей образовательных учреждений применению нормативно-правовых, научных, философских критериев в образовательных процессах;
- *информационной* – обеспечение руководителей образования всех уровней актуальной профессиональной информацией, создание соответствующих информационных инфраструктур;
- *консультативной* – обеспечение эффективной консультативной помощью по актуальным проблемам;
- *исследовательской* – изучение образцов инновационного опыта стратегического менеджмента, опыта использования норм права при осуществлении финансово-хозяйственной самостоятельности образовательного учреждения;
- *мотивационной* – выявление актуальных управленческих потребностей;
- *проектировочной* – разработка моделей функционирования образовательного учреждения в условиях финансово-хозяйственной самостоятельности;
- *внедренческой* – внедрение разработанных моделей и проектов в массовую управленческую практику;
- *экспертной* – внешняя экспертиза инновационных проектов, квалификационная экспертиза руководителей образования.

Для наибольшего соответствия системы дополнительного педагогического образования потребностям инновационного образования особое значение имеют маркетинговые исследования рынка образовательных услуг. Они возможны и востребованы только на стадии осознания руководством образовательного учреждения положения, при котором он не может предложить потребителям больше того, чем располагает сам. Это относится и к количеству, и к качеству, и к цене образовательных услуг. Именно здесь возникает необходимость выявить потребности рынка и адаптировать их под свои услуги. Без изменения ориентации образовательного учреждения на потребности рынка маркетинговые исследования невозможны.

Актуальна постановка вопроса и о необходимости построения метасистемы образования, способной связать мышление, сознание и мировоззрение, обеспечивая, таким образом, формирование (сначала в сознании человека, а затем и в реальной жизни) качественно новых, непрерывно развивающихся образов сознания, образов реальной жизни, творческих образов мыследеятельности, воплощающихся в качественно новые продукты жизнедеятельности.

По отношению к реальной системе метасистема ориентирована на расширение ее жизненного пространства как пространства потенциальной осуществимости и достижения целостности и гармонии жизни, что является методологической основой расширения образовательного пространства.

Главная функция метасистемы – обеспечение инновационности. Метасистема, выступая в качестве механизма обеспечения качественного изменения (перехода, скачка, фазового перехода) в развитии субъектов образовательных систем, служит средством переноса сущностного инварианта из одной системы в другую. Именно поэтому метасистема образования взрослых становится субъектом инновационного развития образования, выступая одновременно и главным механизмом трансляции надсистем образования в систему образования.

Переход от традиционной культуры к инновационной, духовно-креативной в последние годы резко изменил соотношение ценностного и нормативного, морального и нравственного механизмов управления общественным поведением: от доминирования нормативного к несомненному преобладанию ценностного. В связи с этим управление инновационной деятельностью может строиться на следующих концептуальных положениях: проектирование образовательных систем как непременный атрибут режима их развития; преемственность сети опорных площадок различного уровня; модерация как эффективная форма интеграции повышения квалификации и методической работы, обеспечивающей успешность деятельности сети опорных площадок; системность в реализации направлений поддержки инновационной деятельности (организационное, информационное, кадровое, научно-методическое, правовое, материально-техническое, финансовое); социальное партнерство.

Для обеспечения высокого качества дополнительного педагогического образования необходим мониторинг процесса повышения квалификации педагогов, который должен включать отслеживание, оценку информации об учебно-педагогической деятельности и прогнозирование дальнейших тенденций развития этой деятельности. Актуальность данной проблемы усиливается в связи с возрастающим темпом происходящих изменений в социальной среде, необходимостью постоянного и длительного наблюдения за состоянием качества последипломного

образования с целью корректировки управляющих воздействий в направлении адаптации процесса последипломного образования к требованиям социума и личностным запросам педагогов.

Плодотворной представляется реализация идеи интеграции ресурсов различных структурных подразделений учреждения дополнительного профессионального образования в форме специализированных ресурсных центров, что позволяет значительно повысить эффективность работы и сократить издержки. Цель создания такого ресурсного центра: всесторонняя поддержка основных направлений деятельности профильных кафедр, отделов, служб за счет концентрации и эффективного использования необходимых ресурсов. Представляется, что создание ресурсного центра необходимо начинать с установления инновационных потребностей заинтересованных сторон, структурирования данных потребностей, определения способов и средств их удовлетворения.

В рамках созданного ресурсного центра в ходе мероприятий курсовой подготовки специалистов системы образования Ямало-Ненецкого округа, реализации других форм работы с руководителями и заместителями руководителей образовательных учреждений, учителями, другими категориями педагогических работников решается комплекс взаимосвязанных задач, а именно:

- освоение технологий проектирования и управления инновационными системами;
- знакомство с современными подходами к разработке и реализации долгосрочных целевых программ по совершенствованию образовательных систем;
- формирование и трансляция банка инновационных идей и разработок и научно-методическое руководство их реализацией;
- отбор и экспертиза индивидуальных и групповых проектов, связанных с инновационными направлениями развития системы общего образования региона.

Использование новых научных данных об управлении инновационными процессами, формировании и реализации инновационного потенциала региональной образовательной системы позволяет обеспечивать большую эффективность системы управления изменениями в тактическом, оперативном и стратегическом контурах[4,6,7,9 и др.].

Анализ показывает, что в регионах накоплен значительный опыт разработки инновационных программ дополнительного педагогического образования, направленных на стимулирование инновационных изменений в системах образования, их научно-методическое сопровождение[2,6,7 и др.].

При этом проводится тщательное изучение и анализ работ отечественных и зарубежных специалистов в области инновационного,

стратегического, проектного менеджмента, изучение и анализ опыта реализации инновационных проектов в регионах России, формирование информационной базы для разработки новых программ, методик, концепций, моделей (аннотации работ и публикаций, сетевые ресурсы Интернет, рекомендации, учебно-методические пособия, практико-ориентированные методики, банк инновационных идей), обсуждение новых разработок с педагогами и специалистами, включение инновационно-ориентированных модулей в учебно-тематические планы курсов повышения квалификации, внесение соответствующих изменений в учебно-методические комплексы по программам дополнительного педагогического образования [1–12 и др.].

Значительное внимание уделяется проведению исследований, направленных на установление потребностей педагогического сообщества в области научно-методического обеспечения инновационной деятельности.

В частности, в Ямало-Ненецком автономном округе, в 2007–2011 гг. с привлечением специалистов кафедры систем качества в общеобразовательных учебных заведениях Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов (Москва) проведена серия мероприятий по курсовой подготовке руководителей и заместителей руководителей образовательных учреждений, специалистов муниципальных органов управления образованием городов Салехард, Лабытнанги, Ноябрьск, Новый Уренгой, Губкинский, Муравленко, Надымского и Пуровского районов по таким инновационным направлениям образовательной и управленческой деятельности, как «Проектирование и реализация систем мониторинга качества образования на институциональном и муниципальном уровнях»; «Проектирование систем менеджмента качества в образовании», «Современные средства и модели оценки качества образования» и др.

По результатам реализации учебных программ, проектной деятельности слушателей курсов повышения квалификации разработан ряд методик, оценочно-критериальных комплексов, выпущено семь учебно-методических пособий. Ряд муниципалитетов и образовательных учреждений определили для себя вышеназванные направления как приоритетные направления развития своих образовательных систем, опытно-экспериментальной и проектно-внедренческой деятельности в долгосрочной перспективе.

В частности, опыт работников Управления образования, педагогических коллективов школ г. Губкинского по внедрению новых информационно-коммуникационных технологий в управление образовательным процессом и образовательной деятельностью в сочетании с новыми знаниями в области управления качеством образования, мониторинга качества образования положены в основу регионального про-

екта по созданию автоматизированной информационно-управленческой системы «Сетевой регион», предполагающей в числе прочего, реализацию в автоматизированном режиме процедур управления и оценки качества образования.

Стратегические, творческие команды, созданные на муниципальном уровне в г. Ноябрьске и Надымском районе, обобщив ранее накопленный опыт и получив новые знания, значительно продвинулись в разработке муниципальных систем оценки качества образования.

Всего в Ямало-Ненецком автономном округе создано 13 региональных инновационных площадок, в том числе которых:

- разработка модели кочевого образования для детей коренных малочисленных народов Севера в системе образования Приуральского района;

- модель подготовки педагогических кадров для работы в системе кочевого образования детей коренных малочисленных народов Севера;

- модель школы ступеней для старшеклассников, направленная на социализацию, профессиональное и личностное самоопределение, самоорганизацию;

- центр развития образования – школа ступеней, организованная в рамках задачно - деятельностного подхода;

- освоение русского языка и адаптация детей-инофонов в образовательном учреждении с полиэтническим составом учащихся и воспитанников, функционирующем в условиях Крайнего Севера (сетевое взаимодействие);

- «электронный колледж»;

- дистанционное образование;

- развитие продуктивной исследовательской и проектной деятельности учащихся и преподавателей на всех уровнях образования;

- создание инновационных моделей организации повышения квалификации на муниципальном и региональном уровнях;

- школа – детский сад;

- группа семейного типа при дошкольном образовательном учреждении как одна из альтернативных форм предоставления услуг дошкольного образования «Мой садик – дома»;

- проектирование образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении для решения образовательных задач в соответствии с федеральными государственными требованиями и учетом региональных особенностей;

- лекотека, как средство социализации детей раннего и дошкольного возраста с глубоким нарушением зрения.

Анализ целевой ориентации данных инновационных площадок показывает, что их проблематика распространяется на наиболее востребованные направления развития современного образования, отвечает на современные вызовы, способствует удовлетворению потребностей педагогических кадров в области инновационной деятельности.

Таким образом, анализируя и обобщая опыт инновационной деятельности в ряде региональных и муниципальных образовательных систем за последние годы, можно сформулировать вывод о значительном влиянии на интенсивность инновационных процессов, на социальную и педагогическую эффективность отдельных инновационных направлений системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности [1, 4, 6, 9, 10, 11 и др.].

Вместе с тем не подлежит сомнению, что в настоящее время должна формироваться система непрерывной подготовки кадров высшей квалификации в области инновационной проблематики, способных реализовывать свои знания в интересах развития инновационной образовательной среды. Без осознания необходимости ведения комплексной работы по подготовке и научно-методическому сопровождению таких кадров будет нереализуем тот ресурс, который мы хотим получить, формулируя региональную инновационную стратегию, создавая региональную инновационную образовательную систему.

Список литературы

1. Белоусова Н.В. Проектная технология как средство реализации новшеств в процессе инновационного развития образовательного учреждения: дис ... канд. пед. наук. – М.: Ин-т управл. образованием РАН, 2009. – 235 с.

2. Воротилов В.И., Исаев В.А., Шапоренкова Г.А. Обеспечение качества образовательной деятельности в системе повышения квалификации работников образования. – СПб.: ЛОИРО, 2006. – 104 с.

3. О развитии инновационной деятельности в Ямало-Ненецком автономном округе: закон Ямало-Ненецкого автономного округа от 27.04.2011 №34-ЗАО.

4. Иванова С.В., Кожевникова О.Н. Модели сопровождения инновационных процессов в неформальном педагогическом образовании // Четвертый междунар. метод. семинар 1-24 февр. 2011 г. «Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании»: сб. материалов / под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб.: РАО ИПО, 2011. – 216 с. – С. 107–118.

5. Иванова Э.В. Особенности овладения технологией инноваций в образовательном учреждении // Всерос. науч.-практ. конф. «Научно-методическое обеспечение управления качеством образования»: сб. материалов. – Тверь, 2002. – С. 43–51.

6. Калачикова О.Н. Управленческая поддержка образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы: дис ... канд. пед. наук. – Томск: Том. гос. ун-т, 2009. – 190 с.

7. Ключкин В.И. Постдипломное образование как фактор современного развития педагогической деятельности // Четвертый междунар. метод. семинара 1–24 февр. 2011 г. «Методология исследования в профессиональном педагогическом

образовании»: сб. материалов / под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб.: РАО ИПО, 2011. – 216 с. – С. 164–172.

8. Колесникова И.А. О развитии профессионально-педагогического качества в системе непрерывного образования // Качество непрерывного образования как проблема развития образовательной системы: межвуз. сб. науч. ст. – СПб.: ЛОИРО, 2002. – С. 12–23.

9. Котельникова Л.А. Формирование готовности руководителей школ к инновационной деятельности: дис ... канд. пед. наук. – Бирск, 2010. – 191 с.

10. Ларина В.П. Проектирование системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ: Второй заоч. межрегион. науч.-практ. конф.: Проблемы качества повышения квалификации работников образования: сб. материалов. – М.-Воронеж: ИЦПКПС, МГИСС, ВОИПКРО, 2005. – С. 298–302.

11. Панасюк В.П. Управление качеством повышения квалификации педагогических работников как актуальная проблема развития системы дополнительного педагогического образования: сб. материалов межрегион. науч.-практ. конф. 16-17 ноября 2004 года г. Воронеж «Проблемы качества повышения квалификации работников образования». – Воронеж: ВОИПКРО, 2004. – С. 19–41.

12. Об утверждении Порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.06.2009 № 218.

Модели управления подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров

В статье на основе описания новой миссии педагогического образования рассматриваются современные принципы его организации и предложены новые модели управления педагогическим образованием при подготовке педагогов в ВУЗе, в условиях повышения квалификации в Институтах повышения квалификации, в условиях сетевого взаимодействия в развивающемся информационном обществе.

In this paper, based on the description of the new mission of teacher education are considered the modern principles of its organization and proposed new governance model for teacher education in preparing teachers in higher education, in training in the Institute for Advanced Studies, in terms of networking in the developing information society.

Ключевые слова. Педагогическое образование как система, новая миссия педагогического образования, модернизация управления педагогическим образованием в системе «заказчик»-«производитель»-«потребитель», модели управления ВУЗом, ИПК педагогов, в сетевом взаимодействии современного информационного общества.

Key words. Teacher education as a system, a new mission of teacher education, modernization of management of teacher education in the "customer" - "producer" - "consumer" model of university management, PKI teachers in the networking of modern information society.

Развитие системы управления педагогическим образованием начала XXI в. определяется государственными документами, такими например как Концепция модернизации образования, национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».

В этих документах «развитие учительского потенциала» тесно связывается с развитием новых форм и технологий работы ВУЗа с будущими педагогами, основанных на новых формах государственного финансирования, ориентированного на каждого педагога.

Предпочтение отдается развитию служб консультативно-методического сопровождения, сертификации, квалификации педагогов, использованию современных коммуникационных и информационных технологий обновления, пополнения, переосмысления профессиональных знаний педагогов, изменения модели аттестации педагогов,

подтверждается право выбора педагогом курса и образовательного учреждения, так как деньги он будет иметь на эти цели от государства.

Традиционная модель управления ВУЗом все еще включает такие структуры как факультеты, кафедры, научно-исследовательские структуры, учебные отделы и др. Далеко не во всех ВУЗах имеются службы маркетинга, научно-методического обеспечения, мониторинга качества образования и др.).

Для каждого Института педагогического образования становятся на современном этапе жизненно важными проблемы реализации инновационных подходов к развитию собственной деятельности, совершенствованию модели своего образовательного учреждения.

Модернизация, перестройка модели управления ВУЗом становится актуальной в связи с новыми реалиями по уменьшению финансирования, переориентации средств на потребителя, а не исполнителя.

Региональная система образования, где работает конкретный педагогический институт, включает три взаимодействующие и взаимосвязанные между собой подсистемы:

- система разработки заказа на подготовку и повышение квалификации педагога («заказчик»);
- собственно система подготовки и повышения квалификации педагогов («производитель»);
- система использования педагогических кадров в образовательном комплексе / школы, училища/ и лично сам педагог («потребители»).

Рассматривая взаимодействие заказчика, производителя и потребителя как необходимую системную зависимость, Институты педагогического образования, в первую очередь, должны ориентироваться на заявки потребителя, а это – сами педагоги, руководители учреждений образования, органы управления образованием. Они же являются и заказчиками для системы подготовки и повышения квалификации. Задача заключается в том, чтобы четко определить, кто и как, в какой форме должен формировать этот заказ. Как показывает опыт, Институты пока слабо владеют методикой формирования такого заказа, так как пока слаба роль их диагностических служб в определении проблем и затруднений потребителя в реализации своей профессиональной деятельности. В то же время слаба мотивация профессионального роста и самих педагогов, руководителей, управленцев всех уровней. Причина здесь кроется в отсутствии региональных Программ развития кадрового потенциала системы образования, для педагогов не ясны требования и программы их должностного роста, карьерного продвижения. Заработная плата педагогов слабо привязана к их квалификационным разрядам, аттестация носит сугубо ведомственный характер.

Конечно, эти проблемы не под силу решать только Институту, но от их решения зависит в ряде случаев и будущее самих Институтков.

Требуется серьезная модернизация и самих Институтков т.е. производителя услуг.

Прежде всего, – это разработка модели нормирования труда самих сотрудников ВУЗа, изменение их функций, ориентация на результат деятельности. Возможность разработки такой модели зависит от понимания сотрудниками института миссии, цели, задач, функций своего учреждения в новой социально-экономической ситуации, обозначенной реальным разделением бюджетных средств на индивидуальные бюджетные сертификаты и финансирование государственного заказа.

В новых условиях развития миссия Института педагогического образования состоит в том, чтобы в соответствии с вызовами и потребностями развивающегося информационного общества XXI века обеспечить инновационное развитие личности каждого будущего педагога, переориентацию его профессионального мышления на развитие личности ученика, дать системные новые знания и дополнить имеющиеся с целью переосмысления установок и технологий по обучению и воспитанию детей, достижению высоких результатов в развитии, обученности и воспитанности каждой личности, субъекта образовательного процесса.

В связи с миссией изменится и главная цель: через совершенствование профессионального мастерства педагога обеспечить высокое качество образования субъектов образовательного процесса и развитие региональной системы образования.

Новая миссия и цель ВУЗа определяет задачи его внутреннего развития:

- построить новую системно-функциональную модель управления педагогическим образованием внутри ВУЗа, соответствующую заявленной миссии;

- определить конкретные цели Института и региональной системы образования, провести их системное ранжирование;

- разработать ведущие функции Института, исходя из миссии и цели, провести их ранжирование, определить системообразующий фактор их взаимодействия;

- пересмотреть структуру Института на основе ведущих функций, миссии и цели, определить новые формы, методы, направления их деятельности и уровни системного взаимодействия как в региональной системе образования, так и в самом институте;

- обеспечить развитие собственных кадров внутри института, сориентировать на выполнение новой миссии и достижение целей на

основе новых служебных регламентов и стратегии достижения запланированных результатов в деятельности каждого сотрудника ВУЗа,

- изменить профессиональный функционал сотрудников ВУЗа в связи с необходимостью решать новые задачи в новой структуре ВУЗа, провести курсовую подготовку сотрудников с получением сертификата на право выполнения определенных обязанностей в обновленном ВУЗе.

В новой модели управления педагогическим образованием в педагогическом ВУЗе ведущими могут стать следующие функции:

- аналитико-диагностическая – изучение потребностей региона в педагогах (результат: аналитико-диагностические методики изучения профессионального уровня педагогов, описание государственного заказа (от муниципального уровня и учреждения образования до каждого педагога и руководителя)

- нормативно-программное обеспечение многоуровневого педагогического образования в ВУЗе в соответствии с поступившим заказом (результат: разработанные по всем предметам и направлениям учебно-методические комплексы, программы, учебные планы, модули, в т. ч. и для дистанционного обучения, и др.);

- учебно-организационное обеспечение самостоятельного обучения студентов (индивидуальный поименный учет всех студентов, подлежащих обучению). Организация курсов, семинаров, практикумов как в Институте, так и учебных учреждениях во время практики и стажировок, организация и проведение дистанционного обучения (результат: анализ количества студентов и качества их обучения);

- научно-методическое обеспечение мониторинга качества образования студентов (результат: разработанные КИМы (контрольно-измерительные материалы), постоянный анализ качества обученности и воспитанности студентов, рекомендации по его совершенствованию и др.);

- научно-информационное обеспечение субъектов системы педагогического образования – студентов и преподавателей (результат: учет педагогов и студентов пользователей сети Интернет, локальной сети образования региона, научно-методические обзоры новейших книг, аудио-видео-материалов для педагогов и студентов, конференций и др.);

- научно-методическое обеспечение инноваций в системе образования (результат: научно-методические рекомендации по использованию научных и технических средств для обмена передовым опытом, повышения качества обучения студентов);

- маркетинг образовательных услуг для педагогических работников всех ведомств региона (результат: реклама и распространение учебных планов, программ, модулей, учебно-методических комплексов

среди потенциальных потребителей, количество привлеченных слушателей, бизнес-план ВУЗа и экономический расчет, получение доходов от реализации образовательных услуг);

- научное обеспечение деятельности ВУЗа (результат: систематические аналитические материалы о взаимодействии и результативности деятельности ВУЗа по системной реализации своих функций, показатели качества подготовки педагогов через результаты мониторинга качества обучения /

- научное и организационное обеспечение подготовки руководителей и работников системы управления образованием (результат: подготовка учебно-методических материалов для руководителей, организация их обучения, анализ результатов, научно-методическое сопровождение их деятельность);

Реализация названных функций приведет к реальному изменению структур внутри ВУЗа, которые должны выполнять свою часть обязанностей по реализации каждой функции, а руководители структур обязаны взаимодействовать для качественного выполнения всех функций в целом.

Так, например, выполнять аналитико-диагностическую функцию может аналитико-диагностическая служба подготовки педагогов. Она обязана не только иметь и разрабатывать самостоятельно диагностические методики развития мастерства будущего педагога, выявлять пробелы в их знаниях, но и отслеживать уровень сформированности заказа для ВУЗа по своевременной ликвидации пробелов и проблем в деятельности студентов.

Функция нормативно-программного обеспечения обучения педагогов сегодня не имеет своей структуры и своих специалистов в ВУЗе. Эти обязанности выполняют преподаватели, ориентируясь на новые программы и учебные планы. В новой модели ВУЗа задача кардинально меняется. Теперь следует постоянно работать над планами и программами по запросам студентов (по сведениям от службы маркетинга) и пробелами в знаниях студентов (по сведениям от аналитико-диагностической службы).

Эту работу должна выполнять нормативно-программная служба, в состав которой могут входить профессионалы-специалисты по всем предметам учебного плана обучения студентов. При этом будет постоянно накапливаться банк актуальных программ, учебных планов, модулей, УМК, которые будут естественным образом заменять ставшие не актуальными, не востребованные или уже отработавшие свой срок.

Нормативно-программная служба обязана опираться в разработках на государственные документы по вопросам своей компетенции и в соответствии с ними давать нормативные предписания по реализации

и ожидаемым результатам от своей продукции, передавать ее в учебно-организационный отдел.

Функция учебно-организационного обеспечения подготовки студентов может иметь несколько структур, таких, например, как сектор учёта, где будет сконцентрирована база данных о каждом студенте.

Необходим также учебно-организационный отдел. В обязанности менеджеров этого отдела входит: постоянно формировать группы студентов в соответствии с выбранными планами, программами, видами и формами обучения студентов, формировать индивидуальные планы обучения. Обеспечивать курсовую (лекционную, семинарскую, практическую, индивидуальную) работу слушателей квалифицированным профессорско-преподавательским составом как на базе Института, так и во время практики.

Иметь широкую базу данных обо всех базовых учебных заведениях, где и по каким проблемам может проходить стажировка и практика студентов. Иметь базу данных о профессорско-преподавательских кадрах по всем проблемам, заявленным в учебных программах.

Показателем работы отдела является количество организованных и проведенных курсов, семинаров, занятий, количество обученных студентов, ликвидировавших пробелы и проблемы в собственных знаниях (судить по показателям мониторинга качества знаний студентов от службы мониторинга).

Менеджеры учебно-организационного отдела обязаны передавать результаты о проведенных курсах и результатах обучения студентов в аналитико-диагностическую службу.

Функцию научно-методического обеспечения мониторинга образования в регионе по всем типам и видам образовательных учреждений осуществляет служба мониторинга. Она является структурным подразделением ВУЗа и содержит базы данных о потребности в педагогах для всех образовательных учреждений региона. Изменение в качестве полученных знаний и их оценке отслеживается службой мониторинга в системе, на основе логического завершения изучения определенных тем по предметам, а также по результатам накопительных кредитов.

Группа специалистов-аналитиков службы мониторинга разрабатывает контрольно-измерительные материалы, отслеживает правильность их применения, анализирует собранный материал, готовит аналитические справки и передает их руководству ВУЗа. Анализ должен показывать качество подготовки студентов.

Функция научно-информационного обеспечения системы обучения студентов организуется такими структурами как научно-информационный Центр ВУЗа (библиотека, видео, фонотека передового педагогического опыта, издательство научной, научно-методической литературы). Главным в работе этих структур является

учет студентов, информирование о новейших научных разработках по интересующим их проблемам, выполнение заявок студентов на подготовку научно-практических материалов и др.

Функцию научно-технического обеспечения инноваций в системе образования для подготовки студентов может выполнять инновационно-технический отдел, который организует обучение студентов работе на компьютере, в сети, пропагандирует инновации, банк которых накапливается в отделе, готовит и рассылает по заявкам аудио, видеопroduкцию, раскрывающую инновации в образовании, обучении, воспитании.

Важнейшей для системного взаимодействия всех функций является функция маркетинга образовательных услуг, которую может выполнять служба маркетинга.

Как и везде, служба маркетинга исследует рынок образовательных услуг, организует рекламу и рассылку клиентам проспектов и аннотаций программ, модулей, УМК для потребителей, особенно тем, кого рекомендует аналитико-диагностическая служба.

По результатам анализа программ, модулей, УМК, проведенного нормативно-программной службой, проводит оценку рейтинга предлагавшихся программ, учитывает их стоимость, планирует доходы на перспективу, готовит аналитические организационно-экономические отчеты для администрации ВУЗа.

Научное обеспечение всей деятельности Института может выполнять Научный центр. В его состав должны входить все, работающие в ВУЗе доктора и кандидаты педагогических и других наук. Задача ученых состоит в отслеживании деятельности всех служб и отделов с целью научного обеспечения их разработок для студентов всех курсов, постоянный научный анализ результатов, достигнутых в деятельности каждого структурного подразделения, оценка эффективности работы ВУЗа по обучению студентов, планирование и прогнозирование работы ВУЗа на перспективу.

Предложенный перечень функций новой модели управления педагогическим образованием в ВУЗе и соответствующих структурных подразделений предполагает изменение традиционных должностей в Институте и средств реализации всех направлений деятельности.

Естественно, на первый план выступает компьютерное сетевое обеспечение всех рабочих мест в Институте. Информационными технологиями должны овладеть все сотрудники: операторы, методисты, менеджеры, организаторы, программисты, аналитики, доктора и кандидаты наук, разработчики программ, методических комплексов, маркетологи, дистрибьютеры, тьюторы, секретари, аудиторы, диагносты и т.п.

Основными техническими средствами реализации всех функций должны стать компьютеры, информационные сети (локальные внутри ВУЗа и региональные – между ВУЗом, учреждениями образования и органами управления).

Переход на новую модель Института должен носить системный характер, осуществляться постепенно, но достаточно быстро. Ему должен предшествовать этап реальной подготовки, который включает разработку концепции развития ВУЗа в новых условиях, положений о всех предполагаемых структурах, должностных обязанностях всех сотрудников, об экономических расчетах развития института на ближайшую перспективу, формировании бизнес-плана на предстоящий период развития.

Администрации ВУЗа предстоит провести целенаправленную работу с работающими кадрами для переориентации на новые функции в новых должностях.

Следует отметить, что педагогическое сообщество постепенно осознает современные тенденции общественного развития и в результате личностного принятия изменений и новых ценностных установок начинает всемерно влиять на изменение процессов, происходящих в системе образования. Однако эти изменения должны наступить быстрее и носить системный характер, если повышение квалификации педагогов станет более целенаправленно организованным, если управление им в регионах и их Институтах повышения квалификации будет обеспечено современными способами и средствами, профессорско-преподавательским составом, владеющим новейшими технологиями их реализации.

В новой модели ИПК ведущими могут стать следующие функции:

- аналитико-диагностическая – изучение потребностей педагогов в повышении квалификации и совершенствовании профессионального мастерства
- нормативно-программное обеспечение повышения квалификации в соответствии с поступившим заказом
- учебно-организационное обеспечение повышения квалификации
- научно-методическое обеспечение мониторинга качества образования в регионе
- научно-информационное обеспечение субъектов системы повышения квалификации региона
- научно-методическое обеспечение инноваций в системе образования - маркетинг образовательных услуг для педагогических работников всех ведомств региона
- научное обеспечение деятельности Института повышения квалификации

- научное и организационное обеспечение повышения квалификации руководителей и работников системы управления образованием

Реализация названных функций приведет к реальному изменению структур внутри ИПК. Как нам представляется, эти структуры должны выполнять свою часть обязанностей по реализации каждой функции, а руководители структур обязаны взаимодействовать для качественного выполнения всех функций в целом.

Естественно, на первый план выступает компьютерное сетевое обеспечение всех рабочих мест в Институте. Информационными технологиями должны овладеть все сотрудники: операторы, методисты, менеджеры, организаторы, программисты, аналитики, доктора и кандидаты наук, разработчики программ, методических комплексов, маркетологи, дистрибьютеры, тьюторы, секретари, аудиторы, диагносты и т.п.

Основными техническими средствами реализации всех функций должны стать компьютеры, информационные сети (локальные внутри ИПК и региональные – между всеми учреждениями образования и органами управления).

Переход на новую модель Института повышения квалификации должен носить системный характер, осуществляться постепенно, но достаточно быстро. Ему должен предшествовать этап реальной подготовки, который включает разработку концепции ИПК в новых условиях, положений о всех предлагаемых структурах, должностных обязанностей всех сотрудников, экономических расчетов развития института на ближайшие пять лет, формирования бизнес-плана на предстоящий год.

Администрации ИПК предстоит провести целенаправленную работу с работающими кадрами для переориентации на новые функции в новых должностях.

Следует отметить, что педагогическое сообщество постепенно осознает современные тенденции общественного развития и в результате личностного принятия изменений и новых ценностных установок начинает всемерно влиять на изменение процессов, происходящих в системе образования. Однако эти изменения должны наступить быстрее и носить системный характер, если повышение квалификации педагогов станет более целенаправленно организованным, если управление им в регионах и их Институтах повышения квалификации будет обеспечено современными способами и средствами, профессорско-преподавательским составом, владеющим новейшими технологиями их реализации.

Вне всякого сомнения, должны будут изменяться отношения взаимодействия служб регионального ИПК, муниципальных методических

служб и ЦИТ как между собой, так и с каждым педагогом в отдельности.

Многие практики и исследователи сегодня ведут речь о создании методических служб на базе инновационных (базовых) образовательных учреждений, о развитии сетевой организации повышения квалификации педагогов, через которые можно более качественно и быстро распространять опыт передовых педагогических практик и технологий.

Возможно, эти направления деятельности в определенных условиях и будут развиваться. Скорее всего сетевое взаимодействие педагогов не в виртуальном, а в реальном общении сможет развиваться в малых городах, где имеется несколько учебных заведений, или в крупных мегаполисах, где решены проблемы транспортной доступности. В сельских же районах станут актуальными виртуальные сети, дистанционное общение, обучение, повышение квалификации. Вот к этому сейчас система повышения квалификации в регионах пока не готова.

Будучи социально-образовательной, педагогической, система сетевого взаимодействия педагогов с целью оказания взаимной методической помощи связана не только с системой образования. Она помогает ей повышать профессиональный уровень работающих педагогов всех специальностей и категорий и адаптировать их к современным общественным образовательным запросам. Эта же система взаимодействует и с обществом, его запросами, интересами, и должна отвечать его требованиям, которые она преобразует в свои педагогические цели, организуя процесс отбора, профессионального образования, аттестации и развития личности педагога.

Опираясь на классическую и педагогическую теории управления, обеспечивающие изучение и прогнозирование образовательной практики, служащие средством обновления системы и процесса управления, мы можем конструировать новые, необходимые в изменившейся ситуации модели, объекты и системы, способные более эффективно решать образовательные задачи самих педагогов и достигать новых, общественно значимых целей в управлении системой образования в целом.

Применение различных подходов (системный, функциональный, синергетический, личностно ориентированный, деятельностный, ситуационный, рефлексивный) к исследованию и конструированию системы сетевого взаимодействия педагогов с целью оказания взаимной методической помощи дает возможность определить ее специфику, задачи и способы их решения. Важно, как она должна быть спроектирована с учетом взаимодействия внутри её самой и с образовательной и социальной средой. Для этого необходимо выявить, установить закономерные причинно обусловленные связи и направления взаимо-

действия между факторами и условиями функционирования и развития всех её подсистем.

С этих теоретических позиций разработаны модели управления, в составе которых рассматриваются цели, задачи, принципы, факторы, условия, организационные структуры и процессы взаимодействия, технологии и методы управления системой сетевого взаимодействия педагогов с целью оказания взаимной методической помощи.

В связи с этим в новых условиях общественного развития XXI века меняется миссия системы педагогического образования.

Ее реализация с учетом нового ценностно-целевого назначения образования и воспитания включает, с одной стороны, порождение нового научного знания, идеалов, духовных ценностей и нравственных норм, а с другой - носит опережающий характер формирования нового кадрового потенциала – педагогов, как уже работающих в системе образования, так и вновь подготовленных.

Эта миссия образования традиционно в обществе выполняется учреждениями среднего и высшего педагогического образования (ССУЗы, ВУЗы) и учреждениями дополнительного (постдипломного) педагогического образования (Институты повышения квалификации, методические службы и учреждения, институты развития образования и др.).

Именно в этих образовательных учреждениях в кратчайший срок должно быть сформировано у учителей, педагогов всех уровней образования новое понимание ценностного системно организованного мира на основе гуманистических взглядов. Особую роль в этом должна сыграть система сетевого взаимодействия педагогов с целью оказания взаимной методической помощи.

Основными в подготовке таких педагогов в системе сетевого взаимодействия педагогов с целью оказания взаимной методической помощи являются следующие принципы:

- принцип организации равноправного ценностно-смыслового диалога в постоянном режиме обмена знаниями в процессе обучения педагога, направленного на достижение эффективного результата в освоении нового профессионального педагогического мышления и педагогического мастерства, соответствующего вызовам общественного развития XXI века;

- принцип непрерывного профессионального педагогического образования с момента его получения до завершения профессиональной карьеры;

- принцип интеграции методологического, научного, практического, художественного и духовного знания;

- принцип единства концептуального и социального интеллектуального знания;

- принцип системности познания и бытия, иерархичности построения содержания образования на основе трансдисциплинарного синтеза познавательных областей;

- принцип единства освоенного содержания образования и поведения личности (осознание неоднородности восприятия мира, осознание состояния планеты, глобальных масштабов и результатов деятельности человека, глобальное мышление и практическая деятельность по сохранению равновесия в системах «человек-природа», «человек-общество», «человек-человек»);

- принципы природосообразности, культуросообразности, социосообразности, гуманизма, толерантности в подготовке и повышении квалификации педагогов;

- принципы фундаментальности, доступности и преемственности в образовании педагогов на основе личностно-ориентированного подхода, модульного построения образовательного процесса и накопления каждым из субъектов зачетных единиц или баллов в процессе освоения новых знаний и умений.

Названные принципы являются неременным условием формирования каркаса тех моделей, которые уже возникают и требуют своего научного обоснования и развития. Это модели системы сетевого взаимодействия педагогов с целью оказания взаимной методической помощи. Именно через них должна осуществляться реализация новой миссии системы образования, в том числе и педагогического. На основе предложенных принципов и моделей в приемлемые сроки возможно будет решить задачи по формированию глобального мышления педагогов и овладению новыми технологиями педагогической деятельности, осознанию необходимости и умению осуществлять рациональный личностный выбор как в профессии, так и в реальной жизни, усвоению гуманистического подхода к личности как высшей ценности и эффективному субъекту организации жизни общества.

К основным моделям сетевого взаимодействия педагогов с целью оказания взаимной методической помощи мы предлагаем отнести следующие:

1. Первая Модель: Центральная маркетингово-мониторинговая. Инициатива и главная роль в повышении квалификации педагогов принадлежит региональному ИПК .

Система достраивается службами:

Информационно-диагностический Центр, обеспечивающий инициативные запросы педагогов и квалифицированные ответы ведущих учёных, методистов ИПК, а также получение информации об имеющихся в библиотечном фонде разработках научно-методического содержания на заданный вопрос.

Центр мониторинга результатов профессиональной деятельности педагога до и после получения консультации, корректировка применения полученных рекомендаций.

Нормативно-программная служба, в состав которой могут входить профессионалы-специалисты по всем предметам учебного плана начальной, средней и профессиональной школы, а также по всем вопросам воспитательной работы разных возрастных групп учащихся.

При этом должен постоянно накапливаться банк актуальных программ, учебных планов, модулей, УМК, которые будут естественным образом заменять ставшие не актуальными, не востребованные или уже отработавшие свой срок.

Сектор учета педагогов региона, где будет сконцентрирована база данных о каждом педагоге, уровне его квалификации, указано время и результат прохождения курсовой подготовки (по данным аналитико-диагностической службы – имеющиеся профессиональные проблемы и затруднения), результативность его труда по качеству обучения учащихся (в динамике), аттестация, сертификация (по данным службы мониторинга качества знаний учащихся).

Учебно-организационный отдел. Постоянно формирует группы слушателей в соответствии с выбранными планами, программами, видами и формами повышения квалификации, формирует индивидуальные планы повышения квалификации. Обеспечивает курсовую (лекционную, семинарскую, практическую, индивидуальную) работу слушателей квалифицированным профессорско-преподавательским составом как на базе Института, так и на местах.

Имеет широкую базу данных обо всех базовых учебных заведениях, где и по каким проблемам может проходить стажировка педагогов. Имеет базу данных о профессорско-преподавательских кадрах по всем проблемам, заявленным в учебных программах и в запросах педагогов.

2. Вторая Модель: Территориально-стажировочная. Инициатива повышения квалификации, получения необходимой научно-методической помощи, консультаций и пр. принадлежит в равной степени самим педагогам, сотрудникам методических служб и стажировочных или иных экспериментальных площадок.

Система достраивается службами:

Информационно-аналитическая служба. Содержит банк данных обо всех образовательных учреждениях, их научно-методических достижениях, инновациях, стажировочных площадках, результатах проведенных экспериментов, педагогах, их квалификации и результатах работы, проблемах, затруднениях и профессиональных достижениях, в т. ч. инновациях. Принимает заявки от педагогов и предоставляет

возможности квалифицированных консультаций в режиме вопрос-ответ в любое время.

Инновационно-технический отдел. /ЦИТ/. Организует обучение педагогов работе на компьютере, в сети, пропагандирует инновации, банк которых накапливается в отделе, готовит и рассылает по заявкам аудио, видеопродукцию, раскрывающую инновации в образовании, обучении, воспитании.

3. Третья модель: Инициативно-синергичная.

Система строится исключительно на инициативе пользователей-педагогов, предполагает свободное общение. Имеет одну структуру: учет регистрации. Имеет доступ к базам данных об инновациях, передовом опыте, лучших базах опыта, лучших учителях в Моделях №1 и №2.

Примечание: на базе ИПК должен быть создан Координационный центр, обеспечивающий целенаправленность, доступность и постоянное обновление информации во всех трёх моделях системы сетевого взаимодействия педагогов с целью оказания взаимной методической помощи за счёт систематизации целей компонентов и целей всей системы.

При этом цель системы сетевого взаимодействия педагогов с целью оказания взаимной методической помощи в Ленинградской области не может по определению противоречить ключевой цели системы образования - развитие личности как главной ценности в образовании.

Список литературы

1. Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом. – М.: ИПЛ, 1997.– 328 с.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Размышления о педагогическом образовании // Педагогика. – 2007. – №9. – С. 3–11.
3. Жилина А.И. Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 360 с.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Проект. – М.: МО РФ, 2009. – 17 с.

Проблема формирования этнонациональной толерантности у подростков

В статье исследуются вопросы состояния межэтнической толерантности подростков многонационального г. Сочи как места проведения широкомасштабного международного мероприятия, а также влияние личностных качеств подростков разных этносов на их толерантность.

The article deals with the issues of inter-ethnic tolerance adolescents multinational city. Sochi as the venue for large-scale international events, as well as the influence of the personal characteristics of adolescents of different ethnic groups on their tolerance.

Ключевые слова: межэтнические конфликты, толерантность, подростки, самоидентификация, национальное самосознание

Key words: ethnic conflicts, tolerance, teens, self-identification, self-consciousness.

Предстоящая зимняя олимпиада в Сочи представляет собой масштабное мероприятие, на которое соберутся представители различных этносов. Спортсмены, болельщики, зрители окажутся в тесном взаимодействии, которое требует толерантных отношений в межэтническом общении.

Однако в последнее время при проведении спортивных соревнований, как свидетельствует практика, болельщики (в основном подросткового возраста) проявляют нетерпимость и даже агрессию по отношению к сторонникам соперников в соревнованиях. Часто это связано не только с результатами соревнований, но и с межэтническими взаимоотношениями в целом.

Город Сочи является многонациональным, в настоящее время в нем проживают представители более 60 различных этносов, что неизбежно порождает межэтнические конфликты. В связи с этим становится актуальным изучение особенностей межэтнических отношений подростков, проживающих в г. Сочи в канун предстоящей олимпиады.

Проблема межэтнических отношений относится к числу вечных проблем человечества. С тех пор, как на земле появились группы людей, говорящих на разных языках и придерживающихся разных традиций, между ними стали возникать противоречия, соперничества, конфликты и войны вследствие несовпадения свойственных им представ-

лений о различных сторонах жизни, т.е., как говорят, на этнической почве.

Во всем мире существует определенная система ценностей, закрепленная в большинстве стран на законодательном уровне. В нее включены такие нормы, как презумпция прав человека, терпимость к недостаткам и ошибкам других людей, ценность согласия и ненасильственного разрешения конфликтов, следование нормам права, сострадание, сопереживание, сочувствие, ценность человеческой жизни и отсутствия физических страданий. Эти качества укрепляют представления человека о самом себе, делают их более позитивными и адекватными. Сюда же можно отнести и формирование более высокого уровня самооценки у человека. В развитии понимания личностью окружающей действительности объектом глубокого понимания становится человек, его внутренний мир. Это вызывает интерес к себе и собственной жизни, качествам своей личности, потребности сравнивать себя с другими.

Полиэтническая среда представляет собой единство сущности и существования человека и наций, материальных и духовных факторов жизнедеятельности представителей различных народов в определенном социальном пространстве и времени, в определенных конкретно-исторических и географических условиях, которые формируют человека как субъекта этнического самосознания и культуры, через которую происходит присвоение общечеловеческой культуры.

Проблема межэтнической толерантности достаточно молода как в России, так и в зарубежных исследованиях. Первые работы по этой теме появляются лишь в середине 90-х годов. Важным фактором мирового признания необходимости изучения данной проблемы стала Декларация принципов толерантности, утвержденная резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. Она провозглашает 16 ноября ежегодно отмечаемым Международным днем, посвященным толерантности. Также данная декларация дает международное определение понятию толерантности и противоположному ему – интолерантности. Из нее следует, что «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности».

К настоящему времени в научной литературе накоплен значительный материал о взаимоотношениях лиц, относящихся к различным этническим группам, об этнических конфликтах в разных странах, а также между странами. Практически ежедневно поступают новые данные об этой стороне жизни человечества, оглашаются новые материалы, проводятся эмпирические, полевые исследования. Однако проблема межэтнических взаимоотношений в силу обширности характеризую-

щих ее аспектов остается все еще недоступной исчерпывающему пониманию. При попытке организовать оптимальный процесс межэтнического взаимодействия на различных его уровнях пока что неизбежно возникают трудности, свидетельствующие о недостаточности его изученности.

Являясь ключевым понятием в системе научных феноменов, проблема формирования межэтнической толерантности находится на стыке интересов философов, социологов, этнологов, психологов и педагогов. Методологические основы ее изучения были заложены в концепции Л.С. Выготского, в трудах А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, а в настоящее время разрабатываются в русле историко-эволюционного подхода к изучению личности в исследованиях А.Г. Асмолова, Б.С. Гершунского, Н.М. Лебедевой и др.

Проблемы формирования этнонациональной толерантности и культуры межнационального общения рассматриваются в различных аспектах и зарубежными авторами: социологический анализ взаимоотношений учащихся с учетом их национальной принадлежности (Р. Ф. Бенедикт, Э. Богардус, А. Кардинер и др.); этнопсихология общения и межличностные отношения обучаемых (Р. Е. Кемпбелл, Ч. Маккихен, М. Мид и др.); влияние культурного фактора на нацию, ее иерархию ценностей, формы общения ее представителей (М. Анбер, К. Беледикт, Ж. Буассон, К и др.); проблемы и возможности преодоления расовых и национальных предубеждений и дискриминации в системе образования в условиях многонационального состава обучаемых (С. Дж. Белл, С. Брок, С. Грент, Дж. Линч и др.).

Сегодня сама жизнь выдвигает необходимость исследования этих проблем. Тревожным фактором является тенденция к социальным формам протеста среди подростков, что проявляется в создании неформальных объединений, военизированных формирований, молодежно-подростковых политических организаций экстремистского толка, нацеленных на разжигание этнонациональной розни. В последние годы участились акты подростковой преступности, имеющие явно выраженный антиэтнический характер.

В связи с этим многие правовые акты и законодательные положения, появившиеся в последнее время (например, «Защита этнических групп в Европе»; принятая ООН «Декларация прав лиц, принадлежащих к национальным, этническим, религиозным и языковым меньшинствам» и др.), направлены на поиск способов гармонизации межэтнических отношений.

На современном этапе толерантность рассматривается как многоаспектная и многомерная категория: как теоретический конструкт (В.А. Лекторский) или практический принцип (И. Йовел), психологическая устойчивость (А.П. Цуканова), система позитивных

вок (Н.М. Лебедева), комплекс индивидуальных качеств, свойство личности (И.Б.Гришпун), система личностных и групповых ценностей (Р.Р.Валитова, А.П. Садохин). Ряд авторов трактуют толерантность как свойство личности, проявляющееся в критическом, обоснованном понимании различных социальных явлений, в системе позитивных установок к другому (инаковому), которые основаны на эмпатии, личностном принятии, уважении, социальном интересе.

Проявление толерантности не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих убеждений или уступки чужим. Толерантность означает, что каждый свободен, придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими; означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям, обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность и не могут навязывать взгляды одного человека другим.

Последние два десятилетия бурный рост национального самосознания народов России порой выражался не только в стремлении людей к преодолению отчуждения от родной культуры, но и в культивировании чувства национальной исключительности. Однако в условиях социально-экономической нестабильности и снижения нравственной культуры в обществе это вызвало такие негативные последствия, как обострение этнонациональной напряженности, рост межнациональных конфликтов, распространение ксенофобии в полиэтнической среде.

Особенно велико влияние сложившейся ситуации на процесс социализации подростков. Именно подростковый возраст является наиболее сензитивным периодом формирования рефлексивного отношения к «своему» и «чужим» этносам. Кроме того, этот период характеризуется пиком расстройств личностных качеств и свойств, деформацией общепринятых норм поведения, что приводит к действию силы, опустошающей духовный мир подростка и разрушающей его психику. Таким образом, формирование межэтнической толерантности в подростковой среде рассматривается как основа для осуществления выбора будущих поколений в пользу мирного сосуществования народов.

Толерантность как явление не может формироваться в общественном сознании само по себе. Необходимо создать оптимальные психолого-педагогические условия для развития каждой личности в этом направлении еще на стадии общего образования. И тогда терпимость, понимание, а затем и уважение к инокультурным ценностям станут этапами в развитии сознания подростка, подготовленными его психическим развитием, процессом социализации в полиэтнической среде, ростом самостоятельности, а также изменениями во взаимоотношениях с разными этнофорами.

Формирование этнонациональной толерантности – сложный эволюционный процесс, имеющий свои закономерности и специфику. Этот процесс связан с объективным бытием личности подростка. В том, как личность представляет свое Я, отражается мера ее осознания себя и уровень ее социализации в поликультурном пространстве. Другим фактором формирования межэтнической толерантной личности считают стремление человека к самосознанию, расширение его кругозора, формирование мировоззренческой позиции.

Межэтническая толерантность выполняет следующие функции: предотвращает межгрупповые и внутригрупповые конфликты, что способствует формированию и поддержанию стабильности группы; создает имидж стабильной и сплоченной группы, что обеспечивает более продуктивное взаимодействие с государственными структурами, с социальными группами и организациями. Одним из факторов формирования межэтнической толерантности является приобретение человеком социально значимых норм и правил поведения. Человек с высоким уровнем межэтнической толерантности обладает характерным комплексом поведения, характеризующим пониженной агрессивностью. Он менее конфликтен. Преобладает тенденция к продуктивному ведению и разрешению конфликтов. Одновременно человек приобретает позитивное отношение к жизни, что увеличивает его стрессоустойчивость и общий жизненный тонус.

Основными чертами толерантной личности можно считать: расположенность к другим людям; снисходительность; терпение; чувство юмора; чуткость; доверие; альтруизм; терпимость к различиям; умение владеть собой; доброжелательность; умение не осуждать других; гуманизм; умение слушать собеседника; любознательность; способность к сопереживанию.

Таким образом, понятие толерантности хотя и отождествляется большинством источников с понятием терпения, имеет более яркую активную направленность. Толерантность – это уважение свободы других, их вероисповеданий, мировоззрений и политических взглядов, умение относиться без вражды к чужому мнению, характеру. В процессе реализации межличностных отношений и взаимодействий человек решает комплекс личных проблем и выстраивает систему субъектного опыта, определяющего характер его будущих взаимоотношений с окружающим миром в целом, и с субъектами общения, в частности. При этом по сути дела реализуется категоризация субъектов общения на «своих» и «чужих», «предпочитаемых» и «отвергаемых». Одной из разновидностей подобной категоризации выступает этническая категоризация, влияющая на качество взаимодействия представителей различных этносов.

Сейчас в постсоветской России, как и во всем мире, остро стоят проблемы межнациональных отношений, национальной обособленности, сепаратизма. Российская ситуация усугубляется глубоким экономическим и нравственным кризисом, социальной аномией, поразившей страну. Все это представляет собой питательную среду для обострения этнических фобий, развития межэтнической напряженности, конфликтов.

Особенно беззащитны перед сложившейся ситуацией подростки, чьи личности еще только формируются. Причем этот процесс идет в резко расслоившемся на богатых, бедных и просто нищих людей обществе с его глубоко укоренившимися имперскими, авторитарными и люмпенскими стереотипами. Известно, что установки, закрепившиеся в юности, с большим трудом меняются в зрелом возрасте, сформировавшиеся в ходе социализации подростка этнические стереотипы, предпочтения, ориентации будут влиять на его сознание, поведение на протяжении всей его жизни и на то, как он, в свою очередь, будет воспитывать своих детей. Иными словами, этнические ориентации нынешних подростков – это ориентации взрослых людей начала XXI в. и последующих поколений.

Для формирования гражданского общества необходимо воспитание гражданина – человека, обладающего соответствующими этому обществу ценностными ориентациями. Этническая толерантность или, напротив, этническая интолерантность во многом определяет характер межнациональных отношений. Следует отметить, что целесообразно пристальное внимание обратить на начальные этапы развития толерантных отношений человека к представителям другого этноса. Это связано с общепризнанной позицией, согласно которой легче правильно сформировать какой-либо феномен, чем в дальнейшем его исправить в нужном русле. В связи с этим нам было интересно узнать, какие межэтнические отношения формируются у подростков г. Сочи. Эмпирическая работа по изучению влияния этнических особенностей подростков на их толерантность проводилась в школах г. Сочи, где учатся представители разных этносов. Было проведено пилотажное исследование, в результате которого были отобраны классы, в которых обучались представители русского, армянского, абхазского этносов. Всего в эксперименте приняло участие 100 старшеклассников.

Русские в Сочи являются этническим большинством, и от уровня их толерантности по отношению к подросткам иных национальностей зависит, какая картина межнациональных отношений здесь складывается. Поэтому из трех групп респондентов нас в первую очередь интересовала этническая толерантность русских школьников.

Среди русских подростков только чуть более трети были нейтрально. У подростков трех других национальностей доля

тех, кто ко всем народам относится одинаково, заметно выше. У армян этот показатель нейтральности составляет 1/2, а у абхазцев 2/3. Среди русских подростков 39,5 % признаются, что есть народы, к которым они относятся хуже. Но только для 13,6 % есть народы, к которым они относятся лучше, чем к другим. Таким образом, у русских в целом по выборке соотношение этнической антипатии и симпатии составляет 2,9 в пользу антипатии. У абхазцев та же тенденция – указанное соотношение составляет 2,6. Прямо противоположная картина обнаруживается у армян: у них этническая симпатия преобладает над антипатией с соотношением 1,4. Удельный вес нейтральной группы среди русских подростков от восьмого к одиннадцатому классу остается практически неизменным. По двум другим группам прослеживается явно выраженная возрастная динамика. Зона этнической симпатии (доля тех, кто к некоторым народам относится лучше) сокращается почти вдвое. Зона же этнической антипатии, напротив, расширяется в полтора раза. Для русских школьников объектом этнической симпатии прежде всего является собственный этнос – русские: 11,5% относятся к ним (то есть к самим себе) лучше, чем к другим народам; у армян – 21%, у абхазцев – 22,6%. Всем им собственный народ наиболее симпатичен по сравнению с иными. В отношении русских подростков к некоторым народам обращает на себя внимание амбивалентность (хотя и не симметричная).

Проблема национальных отношений глубоко небезразлична для опрошенных. С одноклассниками на эти темы часто или, по крайней мере, иногда говорит значительное большинство русских, армянских, абхазских подростков – от 67,6 % до 74,3 %. Еще больше школьников этих национальностей ведут такие беседы в семье – от 71,3 % до 83,8 %.

Особая важность этнического фактора для армян подтверждается и ответами на вопрос: «То, как ты относишься к тому или иному человеку, зависит от его национальности или не зависит?». Ответ «совершенно не зависит» среди них выбрали меньше половины (44,8 %), тогда как во всех других этнических группах – большинство (от 57,3 % у русских до 80,9 % у абхазцев).

Первичное осознание своей национальной принадлежности происходит у подростков по большей части в возрасте 4–10 лет. Однако можно заметить, что среди армян доля тех, у кого это произошло в совсем молодом возрасте (до 3 лет), значительно больше, чем среди других. Личностные эмоциональные реакции, связанные с рефлексией своей этничности, фиксировались вопросом: «В жизни тебе приходилось чаще гордиться своей национальностью или стесняться ее?» Доля тех, кто «чаще гордился», во всех трех группах наибольшая. У армян этот показатель максимальный – три четверти. У подростков трех

групп зафиксированы почти одинаковые поведенческие реакции, являющиеся следствием рефлексии своей этничности. «Скрывать свою национальность» не приходилось ни разу в жизни абсолютному большинству русских (96,1%), армян (94,3%), абхазцев (91,5%).

Для некоторых подростков предпочтительно пребывание в этнически однородной среде сверстников. Об этом свидетельствуют ответы на вопрос: «В каком классе лучше учиться – в котором ученики разных национальностей или в котором все ученики только твоей национальности?». Мононациональный коллектив предпочитают половина армян, две пятых абхазцев, четверть русских.

Если в предпочтениях ситуации обучения не выявилось общей тенденции, то в установках на этничность самого близкого круга общения все три группы проявили единодушие. Подавляющее большинство считает, что, выбирая друзей, «национальности не нужно придавать значения». Но и тут заметны особенности, отмеченные выше: у армян – самая низкая (66,7%), и почти треть последних считают все же, что выбирать друзей «лучше среди людей своей национальности».

В период, миновавший с начала перестройки, в России выросло новое поколение. С одной стороны, ему довелось социализироваться в условиях реальной свободы совести, бурного возрождения религиозной жизни всех традиционных для России вероисповеданий. Но, с другой стороны, агентами воспитания этого поколения в семье, школе по-прежнему очень часто выступали взрослые люди, для которых идея Бога оставалась (в силу их коммунистического советского прошлого) чуждой или, по крайней мере, непривычной. Для преобладающей части русских, армянских респондентов «наиболее привлекательной религией» является их национальная религия – христианство.

Из положительных качеств, которые в первую очередь приписывают собственному народу русские подростки, – смелость (частота упоминания – 61,8 %), доброта, гостеприимство, ум, гордость (в порядке убывания от 47,1 % до 39,8 %). Из отрицательных – лень (43,8 %), завистливость, хитрость, наглость, жадность (от 13,0 % до 8,4 %).

У армянских подростков выглядит так: с одной стороны – смелость (72,4 %), гордость, ум, гостеприимство, трудолюбие (от 60,0 % до 50,5 %); с другой – хитрость (33,3 %), высокомерие, агрессивность, лживость, завистливость (от 15,2 % до 5,7 %).

Абхазские подростки главными позитивными качествами своего народа называют смелость (61,0 %), гостеприимство, доброту, вежливость, честность (от 57,6% до 28,0 %). Главные негативные качества: лень (11,0 %), агрессивность, наглость, хитрость, высокомерие (от 8,5 % до 6,8 %).

По подавляющему большинству положительных качеств все другие народы во много раз уступают собственному; по большинству от-

рицательных качеств все другие народы выглядят заметно хуже, чем собственный.

Полученные результаты свидетельствуют об определенной напряженности в межнациональных отношениях сочинских подростков, их этнической избирательности в межличностном общении. Среди русских этнически толерантные составляют только четверть, и это лишь немного больше, чем удельный ски интолерантных, составляющий одну пятую. И у русских подростков, и у подростков других обследованных национальностей стереотипы в отношении целого ряда этносов (живущих в России) наделены преимущественно негативными чертами. Образ собственного народа всегда выглядит несопоставимо более привлекательным, чем образ любого другого народа. Заметная часть подростков склонна рассматривать другие народы через призму этнического фаворитизма либо, напротив, этнической дискриминации.

Таким образом, данные исследования показали, что перед педагогическими коллективами сочинских школ стоит сложная и очень важная воспитательная задача – формирование толерантного отношения к представителям других этносов. Однако к формированию национального самосознания и этнических установок молодого поколения должны быть причастны не только представители многочисленного педагогического корпуса, но и политические, общественные, религиозные лидеры, деятели искусства, культуры, средств массовой информации. От их позиции в огромной степени зависит, станет ли этническая толерантность общепринятой нормой в российском обществе в целом и г. Сочи (месте проведения Олимпийских игр 2014) в частности.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.; – Воронеж, 1996.
2. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. – М.; Воронеж, 2000.
3. Гумилев Л.Н. Этносфера: История людей и история природы. – М.: Экспрос, 1993. – С. 285.
4. Крысько В.Г. Этнопсихология и междисциплинарные отношения: курс лекций. – М., 2002.
5. Лебедева Н.М. «Синдром навязанной этничности» и способы его преодоления // Этническая психология и общество. – М., 1998.
6. Левкович В.П., Панкова Н.Г. Проблемы формирования этнического самосознания у детей в работах зарубежных авторов // Советская этнография. – М., 2003.
7. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. – СПб.: Алетея, 2000.

М.И. Морозова, Г.А. Гонтарева

Партисипативное управление инновационным развитием общеобразовательного учреждения

В статье выделены три уровня коллегиального управления инновационным развитием образовательного учреждения, раскрыты особенности организации коллегиального управления на примерах разработки и реализации инновационных проектов и организации деятельности педагогического совета.

In article are chosen three levels of collective management innovative development of the educational institution, open particularities to organizations of collective management on example of the development and realization innovative project and organizations to activity of the pedagogical advice.

Ключевые слова: инновационное развитие, образовательное учреждение (ОУ), партисипативное управление, разработка инновационного проекта, деятельность педагогического совета.

Keywords: the innovative development, educational institution (EI), participatory management, development innovative project, activity of the pedagogical advice.

В условиях перехода на новые государственные образовательные стандарты особое значение для эффективного развития образовательных учреждений приобретают инновационные педагогические идеи и способы их реализации [1; 2].

Необходимым условием осуществления педагогических идей является активное использование творческого, интеллектуального и духовного потенциала педагогического коллектива образовательного учреждения. Наличие в образовательных учреждениях высококвалифицированных руководителей, педагогов, определяет инновационные возможности педагогического коллектива, достаточные не только для восприятия и освоения нового опыта, но и для получения нового педагогического продукта разного уровня творчества и новизны. Поэтому одна из задач образовательного учреждения – вовлечение педагогов в процесс сотворчества по повышению качества образовательного процесса, определению перспектив развития образовательного учреждения и активной деятельности по их реализации. Решение такой задачи обеспечивает субъектность позиции учителей в совершенствовании педагогической системы, является важным условием успешности дея-

тельности образовательного учреждения, эффективности инновационных процессов.

Анализ опыта работы школ Санкт-Петербурга, Гатчинского и Приозерского районов Ленинградской области показывает, что наиболее эффективное влияние на развитие инновационных процессов в учреждениях образования оказывает уровень *коллегиальности* управления этими процессами, а именно: стратегический (педагогический совет), тактический (совет руководства, научно-методический совет, методические объединения), оперативный (творческие группы, лаборатории). Эти три уровня в их оптимально гибком сочетании позволяют эффективно организовать партисипативное управление, построенное на принципе активного участия членов коллектива в процессе выработки и принятия решений, при котором руководитель является координатором группового процесса, обеспечивает всестороннее обсуждение наиболее важных вопросов. При таком подходе руководитель не пытается навязать группе свое мнение, а готов принять и осуществить решение, которое пользуется поддержкой всей группы. Это означает, что на своем уровне работник включен в процесс определения целей, принятия тактических решений и их реализации.

Технология включения работника в процесс управления состоит преимущественно из таких этапов принятия решений, как выработка альтернативных вариантов решений, их оценка и выбор наиболее предпочтительного из них для реализации.

Реализация технологии включения работника в процесс управления может потребовать создания специальных структур — временных или постоянных.

Рассмотрим модель такого управления на примере разработки и внедрения проектов развития образовательных учреждений, под которыми, в данном случае, мы имеем в виду не только Программу развития образовательного учреждения, но и другие проекты, программы, обеспечивающие получение новых результатов по направлениям деятельности учреждения образования. Поскольку разработка и реализация программы представляет собой процесс «рождения» и внедрения инновации, то логика его описания, как и его организации, соответствует этапам освоения нововведения, представленным в современной педагогической литературе [3]. Рассмотрим их.

Этап разработки проекта. Уже на данном этапе создаются условия для появления группы лиц, из числа которых сформируется «актив» новаторов, способных как участвовать в его разработке и внедрении, так и взять на себя управление реализацией проекта. В силу важности этапа разработки, более подробно опишем основные фазы этого этапа.

Появление стимула разработки проекта. Проектирование начинается с появления стимула (или нескольких стимулов), побуждающих группу педагогов включиться в разработку проекта. Внешний стимул («надо») возникает как требование «извне»: рекомендации от органов управления системой образования, объявление конкурсов инновационных проектов и программ и т. п. Особое значение приобретают мнения и творческий опыт коллег из других образовательных учреждений, пожелания учащихся, их родителей.

К внутренним стимулам («хочу») следует отнести неудовлетворенность педагогов организацией учебно-воспитательной работы, необходимость поиска решения «наболевших» проблем, стремление обобщить (и тем самым качественно переосмыслить) интересный опыт работы, а также возникновение оригинальной идеи. В связи с создавшимися условиями наряду с кругом лиц, призванных заниматься разработкой проекта по своим функциональным обязанностям, появляются педагоги, желающие активно включиться в этот процесс. Из их числа и возникает «золотой фонд» энтузиастов, принимающих на себя бремя ответственности за его разработку и внедрение.

Локализация проблем. Выдвижение цели. Мы исходим из того, что даже типичные проблемы обучения и воспитания школьников в каждом образовательном учреждении имеют свою специфику [4], поэтому локализация проблемы означает не только ее выявление, но и определение ее характерных особенностей для данной педагогической системы. На основании результатов анализа состояния деятельности образовательного учреждения (в целом или по конкретному направлению) группой новаторов выделяются актуальные проблемы, требующие решения. Большое значение имеет качество проведенной диагностики, объективный ретроспективный анализ деятельности, научно обоснованная интерпретация результатов. От этого зависит точность определения специфики проблем и их причин, а следовательно, и конкретность необходимых преобразований. Для разносторонности и объективности диагностики важно вовлечение в этот процесс всего педагогического коллектива: через педагогические советы, работу научно-методического совета, предметных секций, участие в сборе диагностического материала и т. п.

Широкое открытое обсуждение проблем в коллективе позволяет не только провести проблемно ориентированный анализ состояния педагогической системы, влияния ее элементов, выявить приоритетные задачи, но и определить творческую группу по разработке проекта.

При определении цели преобразований необходимо исходить из потребностей общества, отраженных в государственных законах, нормативных документах в сфере образования; международной и отече-

ственной педагогической теории и практики; собственных взглядов разработчиков проекта и всего коллектива на педагогические реалии, инновационные возможности образовательной среды, а также мнения учащихся и их родителей. Именно сопоставление сегодняшнего состояния объекта диагностики и желаемого проектного результата позволяет сформулировать проектную задачу, решение которой предполагает применение эвристического подхода, теории решения изобретательских задач.

Поиск привлекательной, общественно- и личностно значимой идеи. Мощным стимулом достижения цели должна стать идея, вдохновляющая коллектив взрослых и детей на ее воплощение. Поиск привлекательной, общественно- и личностно значимой идеи является ключевым моментом разработки проекта и чаще всего осуществляется небольшой группой единомышленников. Идея возникает часто как инсайт. Условиями для ее появления могут быть использование интерактивных технологий: «мозговой штурм», «синектика» и др. Однако догадка может появиться и вне непосредственного общения членов проектной группы, так как эффект погружения в творческий поиск продолжает сохраняться в сознании каждого участника еще некоторое время. С рождением идеи тесно связано и появление названия проекта. Оно должно отражать суть идеи и в то же время, быть ярким, образным, привлекательным. Это своеобразный «бренд» проекта, поэтому к творческому поиску названия необходимо подключать всех членов коллектива.

Концептуальное обоснование идеи. Уточнение цели, отбор содержания. Определение механизмов реализации проекта. Эти фазы работы над проектом осуществляет, как правило, сама творческая группа без привлечения педагогического коллектива. При этом определяются замысел, выстраивается теоретически обоснованный путь его осуществления, формулируются основные принципы, содержание, этапы его реализации с предполагаемой характеристикой результатов, что обеспечивает эффективность их диагностирования. Кроме того, для воспитательных программ и проектов очень значима возможность трансформации, преобразования выделенных этапов в этапы личностного роста учащихся, так как это их стимулирует на личностные изменения. Вот почему тем более необходимо найти привлекательные для воспитанников формулировки этапов.

Что касается организационно-управленческих вопросов (связь с внешней средой, материально-техническая база, источники финансирования, требования к кадровому обеспечению и др.), то они обсуждаются и решаются творческой группой на советах руководства, научно-методических советах, с привлечением родительского комитета, попечительского совета и т. п.

Таким образом, работа над проектом, вплоть до его структурного оформления, происходит при сочетании самостоятельной работы творческой группы новаторов и работы с участием как отдельных специалистов, так и всего педагогического коллектива. Это требует взаимопонимания и умелого управления проектной деятельностью со стороны научного руководителя, администрации, лидера творческой группы новаторов.

Этап запуска проекта. Как известно, наибольший результат деятельности достигается в условиях сотрудничества всех членов коллектива (для воспитательных программ и проектов — сотворчества взрослых и детей). Идея проекта должна заинтересовать и организаторов, и участников. Поэтому тщательно продумывается и осуществляется знакомство педагогического коллектива с проектом, а также, при педагогической целесообразности, презентация идеи проекта для воспитанников, их родителей. В процессе коллективного обсуждения идея может уточняться, но главное — она должна стать лично значимой для членов педагогического и детского коллективов и, по возможности, родителей учащихся, быть для всех не только понятой, но и принятой к воплощению.

Этап реализации проекта. При реализации масштабного нововведения необходимо увеличение управленческого ресурса, поэтому на данном этапе коллегиальность управления играет особую роль, чему может способствовать апробация результатов инновационной деятельности на научно-практических конференциях, районных и городских семинарах по обобщению и распространению опыта.

Особую значимость на данном этапе приобретает педагогический совет как орган коллегиального управления развитием образовательного учреждения. Это обусловлено следующим: во-первых, вовлечение профессионалов в заинтересованный коллективный творческий поиск позволяет найти оптимальное решение проблемы. Во-вторых, сформулированные в процессе такого поиска решения воспринимаются педагогами как собственные и нивелируют сопротивление их выполнению. В-третьих, качественно организованное обсуждение проблем не только пробуждает к ним профессиональный интерес, но и переводит решение этих проблем в статус лично значимых. При этом следует помнить, что эффективность педагогического совета во многом определяется уровнем его диалогизации.

Многолетний опыт научного руководства авторов статьи позволяет выделить условия вовлечения педагогического коллектива в активное обсуждение и решение проблем, в том числе связанных с инновационным развитием образовательного учреждения.

1. *Актуальность обсуждаемой проблемы для педагогов конкретного образовательного учреждения.* Выполнению этого условия

способствует точное определение наиболее актуальных проблем развития конкретного образовательного учреждения. При их постановке совет руководства исходит из современных тенденций развития образования, передовой научной и общественной мысли, нормативных документов, отражающих требования общества к сфере образования. Конкретизация проблемы происходит на основе изучения администрацией ее состояния в образовательном учреждении. Важным шагом в процессе проектирования педагогического совета является поиск пути *перевода предлагаемой для обсуждения проблемы в статус значимой для каждого педагога*. Пробуждению интереса коллег к проблеме способствуют: представление результатов анализа мониторинга по обсуждаемой проблеме, результатов анкетирования, тестирования, специально организованное посещение открытых уроков членами педагогического коллектива, использование лично и общественно значимых фактов, образные аналогии, новизна информации и т. п.

2. *Понимание психолого-педагогической сущности обсуждаемой проблемы*. Для поиска и принятия обоснованных решений необходимо понимание сущности проблемы. Поэтому одно или несколько сообщений на педагогическом совете должны раскрывать теоретические основы обсуждаемого педагогического явления, сущность модернизации. С этой целью возможно приглашение для участия в работе педагогического совета ученых, педагогов-практиков, работающих в области исследования данной проблемы, или поручение подготовить сообщения наиболее компетентным в данной сфере членам педагогического коллектива. При этом особое значение имеет качественный отбор информации, содержащей квинтэссенцию концептуальных подходов в исследовании проблемы.

3. *Использование интерактивных технологий при организации коллективного обсуждения проблем*. Для максимального включения участников педагогического совета в активное обсуждение проблемы наиболее эффективно применение интерактивных технологий, в том числе дискуссий, интерактивных игр с последующим анализом их результатов, «двухэтапное обсуждения проблемы», «мозговой штурм», «синектика», «шесть шляп» [5].

4. *Продуманная реализация обучающей функции педагогического совета*. Организуемый в процессе обсуждения проблемы поиск путей ее решения предполагает знакомство с вариантами ее решения в педагогической теории и практике, в том числе и с опытом коллег конкретного образовательного учреждения. Выявление наиболее эффективных способов решения проблемы позволяет не только коллегиально сформулировать задачи педагогического коллектива, но и расширить методический арсенал педагогов. В связи с этим при организации педагогического совета важной «деталью» является подбор и форми-

рование индивидуальных папок участников педагогического совета, которые содержат материалы, кратко, схематично отражающие актуальность, теоретическое обоснование и методическую вариативность решения проблемы. Возможны также демонстрация видеофильмов, использование элементов мастер-классов, имитационных и деловых игр и др.

5. *Психологическая комфортность и благоприятный микроклимат педагогического совета.* Созданию благоприятной атмосферы для свободного высказывания суждений, заинтересованного делового разговора способствует демократичная позиция ведущего, взаимоуважение участников, соблюдение ими норм педагогической этики. Не менее важно продумать способы *позитивного* включения в обсуждение групп педагогов с учетом различий их позиции относительно педагогической инноватики, уровня социально-психологической включенности в жизнь образовательного учреждения («единомышленники», «непримиримые противники», «консерваторы», «формалисты» и др.) [4].

6. *Использование мультимедийных систем и других технических средств.* Это позволяет не только эффективно работать с информацией на педсовете, но и демонстрировать возможности мультимедийных систем для их применения педагогами в образовательном процессе.

Принятие и соблюдение перечисленных условий позволяет педсовету стать ведущим фактором инновационного развития образовательного учреждения.

Вместе с тем поиск нового предполагает подвижнический труд, большое напряжение творческих сил. Помимо профессионального интереса, моральных и материальных стимулов на развитие педагогического творчества должна работать и специальная служба поддержки педагогического коллектива. Поэтому чрезвычайно важна идея [3] о необходимости создания в образовательных учреждениях «инновационной среды» как атмосферы морально-психолого-педагогической поддержки инноваций и педагогов, ведущих творческий поиск.

Таким образом, коллегиальность руководства инновационными процессами способствует созданию условий для объективного определения состояния педагогической системы, возникновения оригинальных идей развития системы, вовлечения большинства членов коллектива в их реализацию, повышения профессионализма, творческого самораскрытия, профессиональной самореализации педагогов, что в конечном итоге ведет к повышению эффективности образования, созданию атмосферы комфортности, творческого вдохновения для участников педагогического процесса.

Список литературы

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – Пр-271, 4 февр. 2010.
2. Стратегии развития системы образования в Санкт-Петербурге: «Петербургская школа 2020». – СПб., 2010.
3. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М., 2008.
4. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой и др. – М., 1999.
5. Эдвард де Боно. Рождение новой идеи. – М.: Прогресс, 1976.

Л.М. Кобрина, Е.П. Косинова

Современная сельская школа как объект теоретического анализа

В статье рассматриваются разнообразные подходы касающиеся вопросов организации сельской школы. Анализируются работы методологов, дидактов, историков, ориентирующихся на социокультурную интерпретацию образования.

In article various approaches the organizations of rural school concerning questions are considered. Works методологов, didactic, the historians who are guided by sociocultural interpretation of education are analyzed.

Ключевые слова: сельская школа, организация образования, социокультурная среда

Key words: rural school, education organization, sociocultural environment

В педагогической литературе проблемы сельской школы рассматривались в разных аспектах: дидактической и методической системы начальной и основной школы (Г.Ф. Суворова), воспитательной системы (Л.И. Новикова), с точки зрения содержания и форм организации трудового обучения и воспитания (А.Е. Кондратенков, В.А. Поляков), деятельности некоторых новых видов школы, например полного дня (Э.Г. Костяшкин, А.Ф. Иванов) и др.

Ряд исследований касался вопросов организации сельской школы дореволюционного периода, сравнения земского образования с государственным и сельско-общинным (Н.А. Корф, Е.А. Звягинцев, А.И. Новиков, Г. Фальборк, В.И. Чарнолуцкий, Н.В. Чехов и др.). Констатировалось разнообразие школ, связь с социальным окружением, языком, традициями. Предпринимались попытки организации провинциальной и региональной школы с учетом этих особенностей в опытно-экспериментальной работе С.Т. Шацкого, М.Н. Скаткина, В.А. Сухомлинского.

Педагогическая наука второй половины двадцатого века уделяла большое внимание общеметодологическим и мировоззренческим вопросам теории общего образования, развития общеобразовательной сельской школы.

Характер подобных публикаций свидетельствует о специфике исследовательской ориентации их авторов. За это время вышло немало фундаментальных трудов, выполненных П.Р. Атутовым,

Ю.К. Бабанским, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунским, Р.Г. Гуровой, Э.Г. Костяшкяным, В.В. Краевским, И.Я. Лернером, Л.И. Новиковой, М.Н. Скаткиным, Н.М. Шахмаевым.

В основе таких исследований лежит социокультурный подход, при котором школа исследуется не просто в социуме или в культуре, а именно в их сложном, противоречивом соотношении – социокультуре и ее динамике, историческом развитии.

Это направление, идентифицируемое как «культурно-историческая (Л.С. Выготский) (или – социокультурная) теория образования» (В.П. Зинченко), находится сегодня в процессе своего становления. Оно строится с опорой на труды выдающихся философов, культурологов (М.М. Бахтин, П.А. Флоренский, Н.А. Бердяев), психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Важное значение имеют для нас работы методологов, дидактов, историков, ориентирующихся на социокультурную интерпретацию образования (Б.М. Бим-Бад, В.П. Борисенков, Р.Б. Вендровская, Г.Н. Волков, Б.Л. Вульфсон, В.И. Додонов, С.Ф. Егоров, И.К. Журавлев, В.В. Краевский, М.Н. Кузьмин, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, М.Г. Плохова, З.И. Равкин, Ф.А. Фрадкин и др.), а также зарубежных исследователей, работающих в этом русле (А. Моль, Р. Эскарпи, П. Энгел и др.)

Перспектива создания концептуальной модели сельской школы комбинированного типа осмысливается нами в рамках деятельностного подхода к решению проблемы социально-педагогического развития локального образовательного учреждения. Основные вопросы исследования рассмотрены с позиций системного подхода, понимаемого как особая грань диалектического метода [1].

Методологической основой данной части работы служит общая концепция образовательной деятельности в ее философском (Т. Гегель, И. Кант, В.С. Швырев, Г.Н. Батищев, М.К. Мамардашвили) и общепсихологическом (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев) аспектах.

Очевидно, что сегодняшняя средняя сельская школа претерпевает в современных условиях серьезные изменения, находясь в прямой зависимости от социокультурной ситуации, общественности, попадая под влияние модных веяний в практике образования. Одна из очевидных тенденций современной практики – рост разнообразия образовательных учреждений, их целей, программ и педагогических технологий, форм организации и управления, связей в социуме и культуре.

Развитие школы как живого социокультурного организма предполагает значительное разнообразие видов, характер и число которых не могут быть искусственно регулируемыми, а их естественный отбор, становление жизнеспособных школ происходит в культурно-исторической

практике. Однако необходимо понимать важность научного обоснования каждой модели и вида образовательной структуры, разработку методологической и методической баз, прогнозирование результатов образовательной деятельности созданных учреждений.

Именно с этой точки зрения исследование провинциальной сельской школы, которая включает сегодня три четверти школ страны, 40 % учащихся, анализ продуктивности и перспективности образования в сельской местности, прогнозирование развития сельской школы, в том числе, в области специального образования - имеет исключительно важное значение.

До сих пор не найдена универсальная, идеальная форма организации сельской школы комбинированного типа, принимающей всех детей сельского социума, независимо от уровня и особенностей их развития. В имеющихся вариациях сельских общеобразовательных школ современности не учтены природа региональной школы, существование реальной многообразной социокультурной сферы образования в поселке, селе, культурно-историческая практика региона.

Тем не менее, именно для сельской школы, удаленной от крупных промышленных и научных центров, наиболее характерны общие доминирующие факторы, которые обуславливают дифференцированные стратегии и модели ее развития. Изучение этих факторов, условий, вариантов организации и развития сельской школы содержит ответы на многие актуальные вопросы науки и практики, дает возможность выработать самобытные социокультурные образцы, жизнеспособные варианты самоорганизации и саморазвития.

Специальных исследований по рассмотрению тенденций развития сельских школ комбинированного типа, частично выполняющих функции специальной школы в их многочисленных проявлениях, целостности, системе с определенной структурой, в которой каждая функция школы выполняет определенную роль в решении поставленных целей и задач, не проводилось.

Кроме того, развитие и реструктуризация сельской школы в свете программы модернизации образования, в том числе специального, в целостном виде не исследовалось. До сих пор остается нерешенным ряд фундаментальных вопросов: о сущности и содержании сельской школы комбинированного типа; региональных условиях интегрированного обучения всех детей данного социума в условиях образовательного учреждения; факторах, культуросообразных и жизнеспособных вариантах развития данной модели школы; способах и механизмах организации и проектирования, сохранения и развития сельской школы.

В литературе имеются аналитические данные о состоянии и проблематике общеобразовательных, в том числе сельских, школ России на начало – середину 90-х гг. прошлого века, выявляющие противоре-

чия, возникшие между школой, её потребностями и меняющимся обществом, между исторически обусловленными социально-культурными функциями и задачами школы и экономическими проблемами государственного уровня (И.П. Аистов, А.З. Андрейко, Л.В. Байбородова, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, В.С. Гершунский, М.П. Гурьянова, П.А. Жильцов, В.А. Караковский, В.С. Лазарев, В.А. Мясников, М.М. Поташник, А.М. Цирульников, Е.А. Ямбург).

В силу самих своих особенностей – открытости природе и социуму, разнообразным формам хозяйствования и укладам жизни, этнографии, местной истории и т. д., сельская школа обладает имманентно присущим ей разнообразием содержания и организации деятельности. По данным А.М. Цирульникова один лишь демографический фактор обуславливает широкий спектр подобных школ: от малочисленных (до 15 учеников), составляющих около 30 % начальных школ Севера, Сибири, средней полосы России, до крупных образовательных систем южных станиц, аулов, некоторые из которых насчитывают до десяти средних школ, в каждой из которых свыше тысячи учеников.

Исследователи в области педагогики сельской школы отмечают, что традиционные для страны (до начала 90-х гг.) основания теории и практики организации сельской школы перестали быть адекватными в современную эпоху (И.П. Аистов, А.З. Андрейко, Л.В. Байбородова, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, В.С. Гершунский, М.П. Гурьянова, П.А. Жильцов, В.А. Караковский, В.С. Лазарев, В.А. Мясников, М.М. Поташник, А.М. Цирульников).

Необходимо отметить, однако, что, несмотря на обширность проблем изучения и многочисленных описаний теоретически осмысленных направлений и путей развития сельской школы, сегодня возник и остается неизученным ряд противоречий: между социальными процессами, связанными с демонополизацией и становлением разных укладов хозяйствования, образов жизни, территориально-региональными и культурно-национальными процессами; дифференциацией образовательных потребностей и запросов разных групп населения и сложившимися в период административного централизма структурой, содержанием, организацией образования в сельском регионе. А также между открытым – социуму и культуре – характером школы и идущими от закрытых систем способами ее организации и управления, имманентно присущим сельской школе разнообразием содержания и организации деятельности и довлеющим еще опытом унификации. Исследователи отмечают также противоречия между потребностями практики в выработке культуросообразных и жизнеспособных образцов, вариантов развития школы и уровнем разработанности в

науке закономерностей, принципов, технологий ее вариативной организации [4].

В этой связи очевидно, что назрела необходимость выявления вариантов преодоления этих противоречий путем разработки и реализации концептуальной модели сельской школы как социокультурной, развивающейся образовательной системы современности, удовлетворяющей нужды и потребности всех категорий учащихся.

По данным В.А. Мясникова в 80-е гг. в педагогической литературе все чаще стали появляться публикации, указывающие с общетеоретических позиций на недостатки целеполагания и необходимость изучения функций общеобразовательной школы (Крейтсберг П.У., Лийметс Х.Й., 1982; Руус В.К., 1987). Конкретизация целей наряду с прочими трудностями осложнялась тем, что функции школы не были четко сформулированы, не определены различные звенья образования, прежде всего общего образования как «сквозного» компонента (Гречкина З.Р., Лийметс Х.Й., 1986), всего процесса непрерывного образования (Гречкина З.Р., 1989), не определены конкретные функции общеобразовательной школы, ее основные цели и задачи в условиях непрерывного образования (Гершунский В.С., 1989).

Происходящие в педагогической среде дискуссии и споры ведутся главным образом вокруг содержания и организации образования при недооценке функций школы как основного воспитательного института нашего общества (Каракровский В.А., 1989).

Эти поиски, а также имевшиеся отдельные работы, ограничиваются лишь постановкой проблемы и указанием возможных подходов к ее решению, выделением отдельных или главных функций общеобразовательной школы (В.А. Мясников).

Необходимо вспомнить работы В.А. Мясникова, который, среди исследований зарубежных авторов выделяет труды, касающиеся социально-культурных функций школы. М. Козакевич отмечает значительные межрегиональные различия возможностей получения образования сельской и городской молодежи (1976).

С нашей точки зрения, очевидно, что в настоящее время это положение спорно, так как современные информационные системы и средства обучения могут значительно сократить разрыв в уровнях образованности сельских и городских школьников.

М. Шиманьский в монографии «Селективные процессы в системе общего образования» показывает как прямое, так и опосредованное воздействие существующих в обществе различий на внутришкольную социальную дифференциацию (1988), что также, на наш взгляд, потеряло свою актуальность в современных условиях социокультурной среды молодежи.

Кроме того, В.А. Мясников анализирует исследования немецких, английских и американских социологов Н. Луман, К.Э. Шорр, С. Боулз и Х. Джинтис, Б. Саймон которые высказывают мнение о том, что социальная селекция в системе образования и воспитания является средством воздействия этой системы на ее социальное окружение и имеет необратимый характер, а также отмечают, что образование не может быть силой, способной обеспечить социальное и экономическое равенство (1976,1979,1987). Он раскрывает социальные функции образования на основе конкретно-исторического подхода, позволившего выявить генезис актуальных и наиболее важных процессов и явлений в теории и практике западной школы [2].

В.А. Мясников ссылается на французского социолога П. Бурдьё, который доказывает, что структура системы образования наряду с происходящими в ней педагогическими процессами целенаправленно обеспечивает воспроизводство существующих социальных категорий, классов и групп (1977).

Мы считаем, что подобные подходы к изучению и решению проблем социальной и культурной функции школы, бесспорно интересны с научной точки зрения, но, очевидно, не являются основополагающими и единственно возможными. А.М. Цирульников, в частности, считает, что реальная возможность решения вопросов о сущности, содержании разнообразия школ, региональных факторах, способах и механизмах организации и развития сельской школы появляется в связи с развитием концепции вариативного образования. В настоящее время идея вариативности раскрывается применительно к содержанию образования, типам и видам образовательных учреждений, в программно-проектных разработках при констатации вариантов создаваемых образовательных систем или их отдельных элементов, аспектов («вариативные учебные планы, программы», «вариативные модели школ»), в теории и методике обобщения педагогического опыта и других областях (А.Г. Асмолов, Б.С. Гершунский, Ю.В. Громыко, Э.Д. Днепров, В.И. Слободчиков, Я.С. Турбовской и др.) [4].

Программа РАО «Провинциальная сельская школа» построена на поиске и отработке вариантов, моделей учебно-методического обеспечения, форм организации, управления и т. д. разного типа образовательных учреждений в сельской местности. Однако круг вопросов, связанный с рассмотрением вариативности как фундаментальной характеристики разнообразия школы и – в классическом, школоведческом смысле – организации школы комбинированного типа, остается фактически открытой областью.

Существует необходимость теоретического осмысления вариативной организации и развития сельской школы комбинированного ти-

па как культурно-исторического процесса в единстве специфических, особенных и общих интегративных характеристик школы.

Упомянутые выше исследования последовательно доказывают, что вариативная организация школы как социокультурного института и образовательного сообщества в значительной мере является самоорганизацией и саморазвитием. При этом становление жизнеспособных сельских школ происходит в сложнейшем культурно-историческом процессе, через нелогичные образовательные инновации, приводящие к макромасштабным изменениям, подчас тормозящим саморазвитие образовательного процесса на селе.

Необходимость исследования социально-педагогических условий создания системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в универсальной сельской школе комбинированного типа, разработка и описание модели такой школы обусловлена также возрастающими потребностями педагогической практики в прогнозировании дальнейшего развития общеобразовательной сельской школы как базового звена единой системы непрерывного образования.

Прогностический подход к научному обоснованию подобной модели позволяет с необходимым упреждением учесть назревающие изменения в материальной и социальной среде, предвидеть изменения в различных отраслях науки, техники, производства, обусловленные непрерывной сменой технологических процессов, условий организации труда, осуществить интеграцию результатов экономического, социального, научно-технического, производственно-технологического и собственно педагогического прогнозирования (Б.С. Гершунский). Прогностический подход позволяет в определенной мере преодолеть органически присущую системе образования инерционность, способствует адаптации сельских учеников к последующим этапам их учебной и трудовой деятельности, ведет к взаимообогащению социально-экономических и психолого-педагогических факторов в образовании и в конечном счете укрепляет связь сельской школы с жизнью, с многоплановой социальной практикой.

Накопленный массив научных знаний, плодотворные подходы к исследованию школы, а также стоящие перед ней проблемы делают сегодня возможным и необходимым разработку концептуальной модели сельской школы комбинированного типа как социокультурной, вариативной, развивающейся образовательной системы и рассмотрение современной практики организации подобной модели школы в ее контексте.

Контекст модели универсальной школы комбинированного типа в условиях села предполагает многоструктурное содержание и разнородную наполняемость образовательно-воспитательного процесса.

В этой связи необходимо рассмотреть качество образовательно-воспитательного процесса общеобразовательной школы как проявление присущих данному учреждению или образовательной системе культурных норм, как фактор, укрепляющий авторитет и связь школы с многоплановой социальной средой. Н.Б. Крылова полагает, что качество выражает специфику, существенную определённость явления или вещи. Кроме того, это понятие имеет ещё одно значение – степень сложности, достигнутый высокий уровень, мера совершенства и яркая выраженность происходящих процессов. Связывая понятие качества со сферой образования, мы ставим на первое место именно это значение – наивысшее проявление присущих данной образовательной системе или данному образовательному процессу культурных ценностей и норм. В этом смысле понимание качества оказывается близким понятию культуры.

Качество образования зависит не столько от того, насколько полно оно приближается к стандартам в обучении и к социально значимым нормам в воспитании, сколько от того насколько полно достигает оно высокого уровня развитости своих сущностных особенностей и насколько продуктивно решает оно свои базовые задачи в сложной системе всех своих форм. (Н.Б. Крылова).

Результаты исследований, имеющиеся сегодня в педагогической науке, позволяют утверждать, что качество индивидуального образования определяется совокупностью таких свойственных ему ценностей, условий и норм функционирования, которые в наибольшей мере обеспечивают свободное личностное развитие ребёнка и педагога. Таким представляется с позиций культурной парадигмы содержание и формы образования (сюда необходимо включать помимо традиционных обучения и воспитания также и педагогическую поддержку, и многочисленные процессы развития и реализации личности) [3].

Вопрос качества образования в сельской школе представляется нам принципиальным и насущным в силу обстоятельств постоянно меняющихся условий существования сельского педагога, возможностей его самообразования и профессионального совершенствования, повышения квалификации в свете социально-культурной ситуации в регионе.

По всем традиционным определениям обучение и воспитание – это прежде всего целенаправленная деятельность педагога. Для того чтобы сделать обучение и воспитание продуктивными, необходимо исходить из их непреложной совместности. Именно поэтому ни обучение, ни воспитание не следует интерпретировать как целенаправленную деятельность педагога (воздействие или передачу знаний и норм), ибо это не деятельность как таковая, а форма воздействия на качество развития [3].

В общеобразовательной сельской школе комбинированного типа обучение и воспитание – это самообуславливающиеся, взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга процессы мягкого и корректного воздействия на ребенка с проблемами в развитии, ставящие своей целью социальную адаптацию и инкультурацию ребенка в сельский социум.

В рамках культурной парадигмы эти процессы могут рассматриваться только как формы совместной разносторонней образовательной деятельности ребёнка и взрослого, ориентированные:

– в обучении – на познавательный или исследовательский продукт деятельности ребёнка (где знания в форме информации – лишь средства подготовки продукта, а сам продукт должен быть реальным, сделанным, предъявленным);

– в воспитании – на развитие, рост, эволюцию всей ценностно-мотивационной сферы личности ребёнка, выраженные в умении строить своё общение и взаимодействие с другими.

Только совместная, проявляющаяся как диалогическое общение взрослого и ребёнка, деятельность может вытеснить традиционное понимание обучения и воспитания как действий, организуемых учителем и предусматривающих восприятие, повторение, воспроизведение, усвоение ребенком (или подростком) всего того, что даёт ему учитель, и что не стало их подлинной совместностью (Н.Б. Крылова).

О качестве и культуре современного образования можно говорить, если оно в состоянии обеспечить культурную идентификацию ребёнка (представление каждого о себе как об индивидуальности, переживание самости как части определённой культурной системы, отождествление себя с культурным целым, нахождение смысла в собственном культурном самоопределении). Идентификация в данном контексте рассматривается нами как приобретение эго-идентичности и групповой идентичности в актуальных условиях существования, что большей частью бывает недоступно для ребенка с отклонениями в развитии в силу обстоятельств и определенных условий специального образования, а также в силу неспособности современного общества идентифицировать ребенка данной категории как равного себе.

С этой позиции нельзя понять качество и культуру современного образования вне его функций по обеспечению не только таких процессов, как социализация, аккультурация (изменение собственной культуры под влиянием извне), инкультурация (приобщение каждого к конкретной культуре), но и таких, как индивидуализация и обретение каждым ребёнком собственной культурной идентичности.

Качество образования в целом определяется культуросообразностью, продуктивностью, мультикультурностью каждой его формы (обучения, воспитания, саморазвития и педагогической поддержки), т. е.

обеспечением условий для разнообразной культурной деятельности ребёнка, в том числе с отклонениями в развитии: самообразования, самовоспитания, самоопределения, идентификации, самореализации. А для этого необходимы более сложные, гибкие и интегральные педагогические методы, чем знакомое одностороннее «целенаправленное и систематическое воздействие/влияние»...[3]. Иначе, с позиции традиционной педагогики, её качество, наверное, будет связано с повышением интенсивности воздействия, а не с изменением качества форм развития.

Индивидуальное же образование, предполагаемое в сельской школе комбинированного типа, имеет другую качественную основу (по Н.Б. Крыловой):

- образование индивидуально по содержанию, формам, целям и продуктам; только создав условия для самореализации каждого ребёнка в условиях выстраивания совместности, оно становится общественным по направленности;

- образование должно быть открытым и свободным, т. е. обеспечивать полные условия для постоянного самообновления и саморазвития системы;

- нацеленность образования (особенно в старшей школе) на продуктивную и реальную социальную деятельность учащихся должна пронизывать организацию всей школьной жизни, а свобода выбора, самоопределения и самореализации каждого – обеспечивать условия для продуктивности его деятельности;

- ведущими методами взаимоотношений в школе должны быть сотрудничество и поддержка, а все субъекты образовательных процессов рассматриваться как равноправные партнёры совместной деятельности.

В современной научной психолого-педагогической литературе имеются исследования процесса развития и становления локальной образовательной системы, имеющей свои особенности и условия существования. В частности, С.М. Косенок рассматривает условия успешного развития локальной образовательной системы, которыми являются:

- достаточный уровень социальной рефлексии населением и руководством образовательной системы (школы) перспектив своего развития;

- методологически выверенная работа по развитию программно-методического потенциала образовательной системы с учетом ее региональных особенностей;

- организация непрерывного профессионально-педагогического образования, соответствующего избранной методологии (развитие кадрового потенциала школы);

– постановка организационно-управленческой работы руководителей учреждений образования, включающей в себя органически согласованную учебную, научно-исследовательскую и творческую работу в первичном педагогическом коллективе, направленную на выявление проблем, потребностей и развитие индивидуальности участников процесса.

Таким образом, мы видим, что перспектива создания концептуальной модели общеобразовательной сельской школы комбинированного типа осмысливается в рамках деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев) к решению проблемы социально-педагогического развития локального образовательного учреждения в конкретном регионе с его особенностями и потребностями. Основные вопросы исследования рассмотрены с позиций системного подхода, понимаемого как особая грань диалектического метода.

С.М. Косенок исходит из того, что сложная совместно-разделенная деятельность, каковой являются обучение и воспитание, предполагает управление на индивидуальном уровне (уровень учащегося – воспитываемого), на уровне группы (уровень учителя – воспитателя), на уровне педагогического коллектива (уровень руководителя) [1].

Эти положения развернуты и конкретизированы в исследованиях психологов и педагогов и обозначают, на наш взгляд, что процессы обучения и воспитания – процессы взаимодействия учителя, воспитателя и ученика создают образовательную среду, в которой инкультурация и социализация ребенка является самообеспечивающимся процессом как результатом деятельности участников на всех уровнях управления учреждением.

Данные положения являются для нас основой разработки общей модели сельской школы комбинированного типа и методики подготовки к работе в ней руководителей школ.

Г.В. Яковлева, как и другие исследователи педагогической науки, считает, что образование неразрывно связано с социально-экономическими отношениями в обществе, которые в нашей стране (на данном этапе ее развития) коренным образом изменились по сравнению с теми отношениями, в которых была создана современная система образования.

Отсюда, делают вывод отечественные ученые, необходимость в реформе образования, в радикальных преобразованиях его: по форме, в методах управления образованием, в экономике образования, в его содержании.

Г.В. Яковлева как общий недостаток существующей системы образования отмечает также неспособность школьников применять свои знания в нестандартных ситуациях. Для устранения подобных и других недостатков необходимо менять технологию обучения, повысить фун-

даментализацию обучения, а также ответственность за преподавание предметов социально - гуманитарного цикла.

Согласно изложенному ясно, что необходимо менять образовательную политику, как во внешней ее структурной организации, так и во внутренней.

Список литературы

1. Косенок С. М. Социально-педагогические условия развития образовательной системы малого города: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1995.
2. Мясников В. А. Развитие социально-педагогических функций общеобразовательной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: 1991.
3. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / ред. Н.Б. Крылова. Вып. 2. – М., 1995.
4. Цирульников А. М. Вариативность в организации сельской школы: автореф. дис. ... д-ра пед наук. – М., 1994.

Номо communicans: языковая личность как объект изучения

В статье анализируются современные представления о языковой личности как о субъекте, рассматриваемом с точки зрения его способности совершать речевые действия – порождения и понимания высказываний. Языковая личность представлена как одна из граней личности индивида, показывающая его отношение к языку и речи. Определяются три основные функции языковой личности. Выделяются ее способности и свойства, отмечается взаимозависимость их развития и совершенствования гуманистической ценностной диспозиции личности. Подчеркивается, что гармоничная реализация всех функций, развитие способностей и свойств языковой личности являются показателями ее саморазвития.

In the article there are analysed the present-day concepts of a language personality as a person capable of performing vocal acts- generation and understanding of sayings. A language personality is represented as one of an individual's properties demonstrating his/her attitudes to speech and language. The three main functions of a language personality are defined. The capabilities and properties of a language personality are emphasized, the interdependence of their development and improvement of individual's humanistic value orientation is noticed. It is underlined that a harmonic actualisation of all capabilities, functions and properties is an indicator of a language personality self-development.

Ключевые слова: языковая личность, индивид, диспозиция, развитие способностей.

Key words: language personality, individual, disposition, development of abilities.

В современном научном знании на рубеже тысячелетий сложилась новая научная парадигма, опирающаяся на идею антропоцентричности языка. Наряду с традиционными сравнительно-исторической и системно-структурной парадигмами выступает антропоцентрическая, при которой внимание исследователей переносится с объектов познания на субъекта, т. е. анализируется человек в языке и язык в человеке. Формирование антропоцентрической парадигмы привело к переориентации науки на человека и его место в культуре, на личность носителя языка.

Э. Бенвенист (1974) писал, что свойства языка настолько своеобразны, что можно, по существу, говорить о наличии у языка не одной, а нескольких структур. Характеризуя язык во всей его сложности,

Ю.С. Степанов (1985) представил язык как многомерную структуру, имеющую различные составляющие, образы, ибо ни один из этих образов не способен полностью отразить все стороны языка: 1) язык как язык индивида; 2) язык как член семьи языков; 3) язык как структура; 4) язык как система; 5) язык как тип и характер; 6) язык как компьютер; 7) язык как результат сложной когнитивной деятельности человека; 8) язык как продукт культуры [9]. Поэтому язык может как способствовать, так и препятствовать самореализации человека. Человек может состоять как личность только при условии, если он адекватно усвоит опыт предшествующих поколений, который в основном передается с помощью языка.

Процессом пользования языком, который обнаруживает себя только через речь, процессом реализации языка является речь. Она возникает в ответ на необходимость вступить в общение с кем-либо или сообщить что-либо. Как предмет изучения речь в современной науке рассматривается в самых различных аспектах: деятельностном, процессуальном; формальном, структуральном; социальном, коммуникативном, личностном; генетическом, в развитии; в связях с языком и другими кодовыми системами.

Современная наука накопила значительный объем знаний в области теории и практики речи, речевой деятельности, ее физиологических и психологических механизмов, внутренней речи, восприятия речи слушающими, читающими.

В 1962 г. Б.Н. Головиным была предложена «схема лингвистического осмысления качеств хорошей речи» [5]. Позже эта схема была представлена в виде противопоставления речи неречевым структурам. Однако в 1967 г. Н.И. Жинкин писал, что трудности на этом пути «в конце концов упираются в тот простой факт, что мы еще очень плохо знаем, как говорит человек [4, с.79].

В связи с необходимостью изучения процессов речеобразования, восприятия и формирования речи, их соотносительности с системой языка, решения проблемы речевого воздействия возникают такие науки, как культура речи, психолингвистика, прагматика, семиотика, социолингвистика. В последние годы в зарубежной лингвистике бурно развивается направление, связанное с изучением речевого поведения человека с помощью анализа процесса реального речевого общения – лингвоэтология (неолингвистика). Выделение коммуникативной функции речи, коммуникативного аспекта рассмотрения речи позволяет сконцентрировать внимание на закономерностях употребления языка в речи и на социально-психологических условиях осуществления языковой деятельности.

Однако люди отличаются друг от друга, и в том числе в своих речевых поступках. В. фон Гумбольдт (1985) писал, что только в речи ин-

дивида язык достигает своей окончательной определенности. Речевое поведение составляет существенную характеристику личности. Попытки выделить отличительные особенности речевого поведения и речевой деятельности привели к возникновению в науке нового объекта изучения – языковой личности. Ибо язык «существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество» [2, с.2]. С позиций антропоцентрической парадигмы человек познает мир через осознание себя, своей теоретической и предметной деятельности в нем, определяя иерархию ценностей, которая проявляется в речи человека, а центром внимания становится личность носителя языка – языковая личность.

Определение человека по одному из основных признаков, отличающих его от других живых существ тем, что он – существо, одаренное словом, способностью говорить, общаться, принадлежит Аристотелю. Первое же обращение к языковой личности связано с именем немецкого ученого Й.Л. Вейсгербера [1993]. В русской лингвистике понятие языковой личности разрабатывал А.А. Леонтьев [1977]. Г.И. Богин [1984] предложил модель языковой личности, в которой человек рассматривается с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи. В.В.Виноградов (1946) выработал два пути изучения языковой личности – личность автора и личность персонажа.

Сформулированное академиком В.В. Виноградовым понятие языковой личности, не востребованное долгие годы, обрело в наше время новую жизнь. Возрождение понятия «языковая личность», наполнение его новым смыслом связано с исследованиями Ю.Н. Караулова. Намечая задачи и перспективы изучения русской языковой личности, ученый пишет: «Под языковой личностью я понимаю совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью. В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов» [5, с. 3]. Ему же принадлежит идея разработки модели языковой личности с опорой на художественный текст. По мнению Ю.Н. Караулова, языковая личность имеет три структурных уровня: вербально-семантический, когнитивный и прагматический.

На сегодняшний день известны различные подходы к изучению языковой личности: полилектная (многочеловеческая) и идиолектная (частночеловеческая) языковая личность [Нерознак В.П., 1997]; этно-семантическая языковая личность [Воркачев С.Г., 1998]; элитарная

языковая личность [Сиротинина О.Б., Кочеткова Т. В., 1999]; семиологическая языковая личность [Баранов А. Г., 1991]; русская языковая личность [Караулов Ю. Н., 1987]; языковая и речевая личность [Прохоров Ю. Е., Клобукова Л. П., 1996]; словарная языковая личность [Снитко Т. Н., 1998]; словарная языковая личность [Карасик В. И., 1999]; эмоциональная языковая личность [Шаховский В. И., 1997]; языковая и коммуникативная личность [Маслова В. А., 2001]. Существуют и другие концепции языковой личности: И.Н. Горелов, К. Ф. Седов (1997) видят в языковой личности человека с точки зрения его способности совершать речевые действия – порождения и понимания высказываний. В. В. Красных (1998) выделяет в языковой личности четыре компонента: человек говорящий, языковая личность, речевая личность, коммуникативная личность. С точки зрения антропоцентрической парадигмы языковая личность представлена несколькими составляющими: Я-физическое, Я-социальное, Я-интеллектуальное, Я-эмоциональное, Я-речемыслительное. Воздействуя на любую ипостась личности, можно воздействовать на все остальные стороны личности адресата. Языковая личность вступает в коммуникацию как многоаспектная, и это соотносится со стратегиями и тактиками речевого общения, с социальными и психологическими ролями коммуникантов, культурным смыслом информации, включенной в коммуникацию.

Мы будем оперировать термином «языковая личность», именуя так субъекта, обладающего совокупностью способностей и свойств, позволяющих ему осуществлять сугубо человеческую деятельность – говорить, общаться, создавать устные и письменные речевые произведения, отвечающие цели и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь; человека говорящего, красноречивого (*Homo eloguens*), общающегося (*Homo communicans*).

Говоря о языковой личности, мы затрагиваем одну из граней личности индивида, ту, что показывает его отношение к языку и речи. Своеобразие же коммуникативных проявлений личности определяется деятельностью ее сознания, которое, как писал Л.С. Выготский (1996), есть частный случай социального опыта.

Можно сказать, что языковая личность обнаруживает свои коммуникативные способности и свойства в «продуктах» своей коммуникативной деятельности – текстах, широко понимаемых как любые устные и письменные высказывания монологического и диалогического характера. В связи с этим определяющее значение для языковой личности в устной речи имеют понятие речевой ситуации и способ ее разрешения.

Основы описания речевой ситуации предложены еще Аристотелем: «Речь слагается из трех элементов. Из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается» [1,

с.58]. Данные элементы стали основополагающими в описании структуры коммуникативной речевой ситуации [Thomas W. J., 1966; Humes D., 1972; Ball D. W., 1982]. Понятие речевой ситуации тесно связано с речевым этикетом. Изменение одного из элементов речевой ситуации влечет за собой выбор иной этикетной формулы.

Для описания ситуационного контекста предложена определенная типология участников ситуации. Иначе говоря, способы передачи речевого сообщения – текста – могут быть различными, а текст, создаваемый человеком, отражает движение человеческой мысли, запечатлевая в себе ее динамику и способы представления с помощью языка, и может служить характеристикой языковой личности. Поэтому понятие речевой ситуации является важнейшим для понимания особенностей определения языковой личности. Тогда выделенное из речевой ситуации речевое событие, понимаемое как протекающий в контексте речевой ситуации дискурс, характеризуется в качестве основной единицы речевого общения [8].

Известно, что для становления личности существенны три группы факторов: природные, социальные, личностные. Применительно к языковой личности эти факторы могут быть детализированы, уточнены: природные рассматриваются как дарование (способности): социальные выступают в качестве свойств, приобретаемых в процессе социального научения; личностные предстают как индивидуальные способы коммуникативных действий, сформированные коммуникативные умения.

Понятие «языковая личность» выполняет три основные функции:

- системообразующую, обеспечивая системное видение проблем, связанных с человеком говорящим, позволяя осмысливать и осваивать знания о языке, его структуре и функционировании с позиций коммуникативно-деятельностного подхода, выходить на комплексное освоение средств, способов, форм общения с учетом цели, адресата, условий коммуникации;

- целеобразующую, давая отчетливое видение образа, эталона, ожидаемого результата речевой деятельности;

- культуuroобразующую, позволяя выявить совокупность требований к языковой личности, критериев для диагностики уровня ее развития.

Среди них выделяются такие, как:

а) использование средств общения в соответствии с целью и адресатом;

б) владение приемами организации текста, адекватно отражающего действительность и соответствующего замыслу речи;

в) освоенность структурных элементов языка и возможностей их коммуникативного воздействия.

Концепция языковой личности коррелирует с тремя типами коммуникативных потребностей – контактоустанавливающей, информационной и воздействующей, а также с тремя сторонами процесса общения – коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

Можно представить следующий перечень способностей и свойств языковой личности:

Способности языковой личности:

- узнавать, понимать, воспринимать языковые элементы;
- изобретать содержание речевых высказываний, располагать их;
- прогнозировать воздействие структурных элементов языка в их совокупности;
- Способность соглашаться с другим мнением, толерантность;
- запоминать, воспроизводить речевые высказывания;
- писать и произносить языковые произведения.

Свойства языковой личности:

- общительность как черта характера, направленная на самовыражение;
- воображение, память;
- восприятие, понимание другого человека, эмпатия;
- интеллектуальные, эмоционально-волевые усилия, направленные на установление, поддержание контакта;
- рефлексия.

Таким образом, можно видеть, что, развивая способности и свойства языковой личности, возможно развивать не только коммуникативный потенциал, коммуникативную компетентность, коммуникативную культуру личности, не только учить эффективно речевому общению, но и развивать, совершенствовать гуманистическую ценностную диспозицию личности.

Речевая деятельность представляет собой процесс создания и восприятия высказывания, характеризующийся наличием четырех этапов [6]: ориентировки в условиях деятельности; выработки плана в соответствии с результатами ориентировки; осуществления (реализации) этого плана; контроля, т. е. проверки соответствия продукта замыслу, достигнутого результата запланированному.

Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективным. Ясно, что формирование и совершенствование названных умений должны привести к развитию и совершенствованию языковой личности. Совершенствование речевой деятельности, развитие языковой личности предполагает формирование всего комплекса названных умений.

Понятие «языковая личность» предполагает рассмотрение каждого носителя языка в качестве уникального объекта изучения. Претендуя на языковую исключительность, люди в сходных коммуникативных ситуациях часто ведут себя одинаково. Это связывают с тем, что гово-

рящие в каждый момент своей речевой биографии демонстрируют особенности группового речевого поведения. Носитель языка как бы фокусирует в себе черты «коллективных языковых личностей». Он может, например, одновременно выступать как языковая личность горожанина, языковая личность учителя начальных классов, языковая личность сорокалетнего мужчины и т. п.

Любое общение – это взаимодействие как минимум двух действующих лиц: говорящего и слушающего. Своеобразие речевого поведения участников коммуникации отражает те отношения, которые возникли между говорящими в рамках социального взаимодействия. Языковые формы меняются в зависимости от того, к кому обращено высказывание. В реальном общении люди постоянно исполняют разные роли. Под социальной ролью понимают нормативно одобренный обществом образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию. Социальная позиция, или статус, – формально установленное или молчаливо признаваемое место индивида в иерархии социальной группы [3].

Статусно-ролевое общение основано на ожиданиях того, что языковая личность будет соблюдать речевые нормы, свойственные ее положению в обществе и определяемые характером взаимоотношений с собеседником. Представления о типичном исполнении той или иной роли складываются в стереотипы ролевого поведения, которые формируются на основе опыта, частой повторяемостью ролевых признаков, характеризующих поведение, манеру говорить, двигаться и т. д. Так в сознании членов общества кристаллизуется представление о том, каким должно быть исполнение той или иной роли.

Ролевые признаки речевого поведения проявляются только в коммуникативном взаимодействии языковых личностей. Выделяют два типа ситуаций ролевого общения – симметричные (характеризуются равенством социального статуса собеседников) и асимметричные (характеризуются неравенством социального статуса собеседников).

Речевое переключение в межличностном общении имеет большое значение, так как успех коммуникации в значительной степени зависит от владения говорящим и слушателем формами языка, соответствующими данной ситуации. Речь в межличностном общении – разговорная. Для нее характерны: персональность адресации; спонтанность и непринужденность; ситуативность; эмоциональность.

Коммуникативная роль говорящих и слушающих, манера их речевого поведения зависят от того, что выходит на первый план в общении – информация или контакт. Функционально выделяют два основных вида речевого поведения: фатическое речевое поведение (общение) и информативное речевое поведение (сообщение).

Задача фатического речевого поведения (ассоциативного способа общения) – говорить, чтобы высказаться и встретить понимание. Это обмен мнениями и чувствами, не логичный, но достаточно искренний. Оба собеседника имеют равные права, они не стремятся прийти к единой точке зрения, решить какую-либо проблему.

Информативное речевое поведение может проявляться различными способами: совместное решение задачи; постановка вопросов; уточнение понимания.

Для того чтобы выделить условия, в которых возможно возникновение речевого конфликта, обратимся к трем типам взаимодействий (транзакций) в реальном общении, описанным Э. Берном: параллельные равноправные (процесс коммуникации протекает бесконфликтно); параллельные неравноправные (возможно вызревание конфликта); перекрещивающиеся (всегда есть элемент несогласия, который ведет к вербальной агрессии, провоцирующей коммуникативный конфликт).

Изучая психолингвистическую природу коммуникативных конфликтов, В.И. Жельвис (1997) обратил внимание на различия в проявлении конфликтного поведения у представителей разных этносов. Анализируя коммуникативные конфликты, М.Е. Литвак (1990) описал наиболее эффективный способ их преодоления: умение немедленно соглашаться с доводами нападающего, чтобы погасить его вербальную агрессию [7].

Разнообразие языковых форм, употребляемых в состоянии конфликта, с точки зрения психолингвистики сводятся к трем типам речевых ситуаций: инвективная стратегия (демонстрирует пониженную знаковую: коммуникативные проявления отражают эмоциональные реакции; разрядка при помощи прямой вербальной агрессии); куртуазная стратегия (отличается повышенной семиотичностью речевого поведения, обусловленного тяготением говорящего к этикетным формам социального взаимодействия; демонстрация эмоции обиды); рационально-эвристическая стратегия (опирается на рассудочность, здравомыслие, негативные эмоции выражаются косвенным образом; разрядка через смех, иронию).

Для погашения конфликта возможно использование и еще одной стратегии – «поиска общего языка». Найти общий язык – значит для говорящего быть способным актуализировать навыки, равные или сходные с навыками слушающего в соответствии с ожиданиями последнего.

Понятие неконфликтного речевого взаимодействия тесным образом связано с навыками слушания. При этом исходным является утверждение, что слушание – активный процесс, требующий определенных навыков, среди важнейших из которых следует выделить при-

емы нерефлексивного, рефлексивного (активного) и эмпатического слушания.

По отношению участников диалога к такому принципу организации речевого общения, как солидарность, или кооперация, требующему организовать взаимодействие в соответствии с целью и направлением разговора, речевые стратегии делят на кооперативные и некооперативные.

Функцию способов осуществления стратегии речи выполняют речевые тактики: они формируют части диалога, группируя и чередуя модальные оттенки разговора.

Индивидуальные стили поведения языковой личности в зависимости от степени эмоционального и личностного самораскрытия позволяет выявить предложенная Дж. Луфтом и Х. Ингхэмом модель межличностной коммуникации («Окно Джохари»). Данная модель демонстрирует взаимозависимость информации об адресанте, которая доступна только ему, и осознания им того, как окружающие воспринимают его.

Речевая деятельность человека строится главным образом на использовании готовых коммуникативных единиц. Формируя высказывание, говорящий прибегает к схемам, шаблонам, опираясь на этику речевого общения, которая начинается с соблюдения условий успешного речевого общения: с доброжелательного отношения к адресату, демонстрации заинтересованности в разговоре, «понимающего понимания» – настроенности на мир собеседника, искреннего выражения своего мнения, сочувственного внимания. Главный этический принцип речевого общения – соблюдение паритетности.

Однако своеобразие живого разговорного общения состоит в том, что языковой личности должна быть свойственна установка на творчество. В живой коммуникации творчество проявляется прежде всего в виде языковой игры. Очевидно, что разные жанры речи дают разный простор языковой личности в проявлении своих речевых особенностей. Некоторые речевые ситуации требуют жесткого следования языковым нормам, другие – предполагают установку на творчество.

Результаты проведенного нами исследования сделали возможным обобщение опыта изучения и характеристики языковой личности учителя начальных классов и преподавателя педагогического колледжа в современной педагогической действительности. Рассматривая профессиональную деятельность учителя через призму его коммуникативной деятельности, коммуникативной компетентности, мы представили модель языковой личности такового и взаимозависимость развития гуманистических ценностей, а вместе с ними и личной культуры педагога от уровня развития языковой личности учителя. Это помогло нам составить обобщенную модель речевого взаимодействия

современного учителя начальных классов и преподавателя педагогического колледжа со своими учениками. Представим ее, обозначая суммарные экспертные оценки в обеих группах, полученные нами при изучении каждого из компонентов, составляющих данное понятие (табл.).

Языковая личность педагога			
Общий средний балл			
Группа А		Группа Б	
19,969		32,661	
Коммуникативная компетентность			
Группа А		Группа Б	
4,192		7,870	
Коммуникативный потенциал личности			
Группа А		Группа Б	
2,964		5,977	

Профессиональная культура речи учителя		Коммуникативная культура		Коммуникативное поведение	
6,374	8,119	3,086	4,370	3,353	6,325

Рис. Результаты изучения языковой личности учителя начальных классов и преподавателя педагогического колледжа

Как видно из таблицы, разница между экспертными оценками группы А и группы Б значительна (12,692 балла). Это дает возможность считать, что языковая личность учителя начальных классов в отличие от языковой личности преподавателя педагогического колледжа нуждается в гармонизации. Общий принцип противостояния сформированной агрессивной поведенческой модели и социальной позиции, принцип «профилактики» речевой агрессии состоит в изменении коммуникативного, речевого поведения учителя по отношению к учащимся, в создании «общего языка», единства в понимании цели, задач, средств совместной деятельности, это позволит уравновесить, гармонизировать эмоциональное состояние и картину мира ученика, верно формировать его социальную позицию.

Таким образом, изучая речевое поведение человека, целесообразно учитывать концепцию языковой личности как сквозную идею, которая «пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно раз-

рушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне языка» [5, с. 7]. Так, «Homo communicans», «человек говорящий», языковая личность предстает в виде многогранного, многопланового объекта исследования, неповторимость которого определяется уровнем его развития, уникальной взаимообусловленностью гуманистической личностной диспозиции и комбинации языковых проявлений.

Список литературы

1. Аристотель. Риторика. – М., 1987.
2. Бодуэн де Куртэне И. А. Избранные труды. – М., 1963.
3. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. – М., 1997.
4. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество // Избр. Труды. – М., 1967.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
6. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1977.
7. Литвак М. Е. Психологическое айкидо. – Ярославль, 1990.
8. Михальская А. К. Педагогическая риторика. – М., 1998.
9. Прохоров Ю. Е., Клобукова Л. П., Феномен языковой личности в свете лингводидактики. – М., 1996.
10. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка. – М., 1985.
11. Трофимова Г. С. Педагогические основы обучения иностранным языкам. – Ижевск, 1999.
12. Thomas W. J. Situational analysis. The behavior pattern and the situation. – Janowitz, 1966.

Л. Я. Миссуловин, Н. С. Миссуловина

Особенности проведения функциональных тренировок с заикающимися подростками и взрослыми в современных условиях

В статье рассмотрен курс комплексного лечения и устранения заикания рассчитанный на четыре месяца. Описаны функциональные тренировки, являющиеся составной частью поведенческой психотерапии и применяющиеся на завершающих этапах курса комплексного лечения.

In article the course of complex treatment and stutter elimination calculated on four months is considered. The functional trainings which are a component of behavioural psychotherapy and being applied at the final stages of a course of complex treatment are described.

Ключевые слова: функциональные тренировки, заикание, тренировка речи, комплексное лечение.

Key words: functional trainings, stutter, speech training, complex treatment.

В работах Н.М. Асатиани (1979), А.С. Слуцкого (1979), В.М. Шкловского (1994) и др. описаны функциональные тренировки, являющиеся составной частью поведенческой психотерапии [2, 5], основная цель которой практическая адаптация больного к ситуации, вызывающей опасения.

В работе с заикающимися подростками и взрослыми функциональные тренировки мы проводим на завершающих этапах курса комплексного лечения и устранения заикания, который длится около четырех месяцев. Эти приемы лечебно-коррекционной работы проводятся как в кабинете, так и в реальных жизненных условиях.

Применяя методику функциональных тренировок, мы придерживаемся принципа постепенного усиления эмоциональной значимости ситуации речевого общения или «ступенчатого приближения к объекту страха» [1].

Методика проведения функциональных тренировок подробно описана нами в монографиях «Лечение заикания», «Патоморфоз заикания» [3. 4]. В настоящем сообщении мы коснемся тех видов указанной выше коррекции речи и эмоционального состояния заикающихся, ко-

торые претерпели определенные изменения в результате сложившихся в последние годы условий жизни.

Приведем конкретные примеры.

Тренировка речи на улице, в магазинах, в транспорте. В 80-е годы прошлого столетия пациентам при проведении этой формы работы рекомендовалось задавать на улице прохожим различные простые вопросы, в основном связанные «с необходимостью узнать» как пройти или проехать к тому или иному известному ленинградцам музею, театру и пр. Первые занятия проводились под наблюдением сотрудника центра, затем рекомендовалось пациентам проводить эту работу самостоятельно. В указанные годы занятия такого рода проходили без эксцессов.

В настоящее время, учитывая сложную криминогенную обстановку в городе, мы рекомендуем обращаться на улице, в транспорте только к людям, вызывающим доверие, преимущественно немолодого возраста. Пациенткам советуем обращаться только к женщинам, т.к. в настоящее время при обращении девушек к мужчинам наблюдались неприятные случаи, травмировавшие психику больных. Для функциональных тренировок речи в магазинах мы предлагаем выбирать некрупные торговые предприятия, в которых можно обратиться к продавцу, либо консультанту, якобы с целью получения информации о том или ином товаре (магазины бытовой техники, канцелярских товаров, книжные магазины и киоски и пр.).

Пациентам младшего подросткового возраста такого рода тренировки рекомендуется проводить под наблюдением родителей.

Функциональные тренировки речи по телефону. Этот вид работы в настоящее время также имеет свою специфику. Благодаря повсеместному использованию мобильных телефонов, с помощью которых осуществляется связь с близкими людьми (если говорить о подростках), указанная возрастная группа заикающихся речь по телефону не отмечает как психотравмирующую ситуацию. Возникновение страха речи и, соответственно усиление заикания, в указанных случаях не возникает при вызове по телефону близкого человека, а также при ответе на звонок. Использование в жизни мобильных телефонов в определенной степени несколько снижает боязнь телефонных разговоров и с мало знакомыми людьми по мобильной связи и при использовании стационарных телефонов. Взрослым людям, пользующимся как мобильными телефонами, так и стационарными при официальных разговорах, вызывающих эмоциональное напряжение, мы даем рекомендации, подробно описанные нами в книге «Лечение заикания» (1988). Они сводятся к постепенному усилению эмоциональной значимости телефонного разговора (от более простой ситуации к более сложной) и пред-

варительным тренировкам, в которых отсутствует собеседник (служба времени).

Следующим по сложности этапом в системе функциональных тренировок является моделирование различных ситуаций речевого общения. Этот прием по своей сути напоминает психодраму, которая впервые была предложена в 30-х годах прошлого столетия австрийским психологом и психотерапевтом J. Moreno, как диагностический и корректирующий метод групповой психотерапии. При моделировании тех или иных ситуаций наши пациенты также полнее себя раскрывают в личностном плане и получают от специалистов рекомендации, направленные на преодоление нежелательных характерологических и речевых особенностей и автоматизацию нужных для больного навыков речи и поведения.

Специфика проведения указанной коррекционной работы в наши дни заключается в том, что содержание разыгрываемых сцен, а также используемую при этом лексику мы стараемся приблизить к настоящим условиям (конфликтные ситуации в судебных заседаниях, различного рода беседы с начальством, чиновниками, вызывающими эмоциональное напряжение, бракоразводные процессы, взыскание алиментов в суде и пр.) В качестве иллюстрации после нашего сообщения мы покажем небольшой фильм в котором продемонстрирована аналогичная работа со взрослыми заикающимися.

Методика «перекидного мостика». Учащимся и студентам необходимо перешагнуть психологический барьер и начать пользоваться хорошей речью в наиболее сложных для многих условиях - во время уроков и групповых занятий, т.е. из больного, страдающего заиканием, в том же самом учебном коллективе «превратиться» в человека с хорошей речью. Сразу начать говорить без заикания, отвечая преподавателю на оценку пройденный материал, трудно. Практически это редко кому удается.

Поэтому мы рекомендуем учащимся заранее попросить преподавателя, объяснив ему суть просьбы, дать возможность выступить в классе или аудитории с маленьким, хорошо подготовленным дома, почти выученным наизусть материалом. Преподаватель должен стать союзником нашего пациента и позаботиться о том, чтобы его выступление естественно вошло бы в канву занятия, не вызывая ни у кого из присутствующих каких либо подозрений. В такой ситуации нередко нашим больным удается говорить так, как они говорят на логопедических занятиях, т.е. значительно лучше, чем до начала курса лечения. Таким образом, осуществляется введение в жизнь улучшенной или хорошей речи из спокойной ситуации логопедического занятия в наиболее сложную для некоторых обстановку учебного процесса, поэтому мы можем как бы говорить о приеме «перекидного мостика», с помо-

щью которого может осуществиться автоматизация достигнутых результатов в ситуациях, ранее вызывавших эмоциональное напряжение.

Специфика применения указанного приема в настоящее время заключается в том что, откликнуться на просьбу учащегося или его родителей соглашаются далеко не все педагоги, отказ обычно мотивируется тем, что они не логопеды, понять, что от них требуется, им трудно. Вникают в суть просьбы наиболее квалифицированные педагоги и, если говорить о средней школе, то обычно это школы для детей из богатых семей. Как известно, в этих школах количество учащихся в классе очень небольшое и педагог может каждому, в том числе и нашему пациенту уделить больше времени и внимания.

Лица, продолжающие после завершения лечебного курса, выполнять наши рекомендации, в том числе, проводить регулярно функциональные тренировки речи, во многих случаях добиваются стойких положительных результатов и предупреждают рецидивы заикания.

Список литературы

1. Асатиани Н.М. Психотерапия невроза навязчивых состояний// Руководство по психотерапии: 2-е изд. – Ташкент, 1979.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. – М; 1985.
3. Миссуловин Л.Я. Лечение заикания. – Л; 1988.
4. Миссуловин Л.Я. Патоморфоз заикания. – СПб; 2002.
5. Свядоц А.М. Неврозы: 3-е изд.- М; 1982.
6. Слуцкий А.С. Поведенческая психотерапия // Руководство по психотерапии. – Ташкент, 1979.
7. Шкловский В.М. Заикание. – М; 1994.

Модель внеучебной деятельности как средство социальной интеграции учащихся школы VIII вида

В статье раскрывается роль внеучебной деятельности в социальной интеграции учащихся школы для детей с нарушением интеллекта, обозначены основные компоненты модели социализации. Авторы дают сравнительный анализ результативности работы по социализации до внедрения разработанной модели (2007 год) и после (2011-2012 годы).

The article underlines the role of extra-curricular activities in school leaver's socialization for children with intellect disorder. The authors have worked out the model of socialization that includes seven main directions. The comparative analysis is given in the article demonstrating the effectiveness of socialization before (2007) and after (2009-2010) using this model.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, досуг, модель, социализация, социальная адаптация.

Key words: extra-curricular activity, leisure time, model, socialization, social adaptation.

В свете модернизации Российского образования основным приоритетом образовательной политики является реализация социальной ответственности государства в сфере образования, организационной основой которой выступает Федеральная целевая программа развития образования (на период 2011-2015 гг.). Реформы, осуществляемые в России, затрагивают и систему специального образования.

Содержание учебно-воспитательного процесса в коррекционной школе для детей с ограничениями в умственном развитии было ориентировано на образование детей, на первый план выдвигалась проблема обучения учебным предметам, а социализация рассматривалась как конечный результат процесса обучения и воспитания. При этом интегрировать детей в социум предполагалось через формирование системы ценностей, соответствующей возрасту, средствами воспитательной работы по развитию социально-бытовых навыков, трудовую, профессионально ориентированную подготовку и включение в рабочую профессию, учитывая, что коррекционная школа представляла собой закрытый социум.

Приоритетными эти цели специального образования лиц с нарушениями интеллекта были и в организации внеучебной деятельности. В настоящее время представляется актуальным охарактеризовать достижения и недостатки в социальном развитии детей и подростков с интеллектуальными нарушениями и выделить педагогические условия социального развития учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, их социальной интеграции в общество.

Учитывая требования времени по модернизации специального образования, с одной стороны, изменение содержания «качества жизни», открытие классов для учащихся с диагнозом имбецильность, необходимость создания условий для их интеграции в социум, с другой стороны, возникла потребность пересмотреть, дополнить, расширить пути социальной интеграции описываемой категории учащихся, например, через внеучебную деятельность. Под качеством жизни здесь мы понимаем ее смысловое содержание, социальную целесообразность и духовную самодостаточность. Его показателем выступает уровень жизни, характеризующийся степенью интегрированности и индивидуализации личности с интеллектуальными нарушениями, который обуславливает успешность в профессиональной, социальной деятельности, самореализации.

Дети и подростки с нарушением интеллекта имеют ряд общих и специфических особенностей психофизического развития, которые сказываются на их социальном развитии. Наличие общих закономерностей развития (по Л.С.Выготскому) подразумевает необходимость формирования и развития социальных навыков, необходимых подросткам с сохранным интеллектом, у лиц с нарушениями интеллекта. Но эти процессы должны происходить с учетом специфики данной категории подростков.

Понятие специфики в системе представлений об общих и специфических закономерностях развития психики аномальных детей (В.И. Лубовский, 1971) связывается, главным образом, с влиянием факторов органического ряда, непосредственно обуславливающих дефицитность и искажения этого процесса. Среди специфических закономерностей развития психики детей с нарушением интеллекта можно выделить замедление темпа возрастного развития, изменение сроков перехода от одной фазы к другой; замедление скорости восприятия, приема и переработки поступающей информации, объема воспринимаемой сенсорной информации; общее снижение психической активности, в частности познавательной активности, что становится причиной сужения запаса знаний и представлений детей об окружающем мире и о себе; диспропорциональность между направленной и спонтанной сторонами развития.

Умственная отсталость снижает возможности ребенка в приобретении им социального опыта, его подготовке к самостоятельной жизни (Г.А. Аванесов, Х.С. Замский, А.В. Логосов; С.Л. Мирский, П.И. Новиков и др.). Процесс вхождения в самостоятельную жизнь выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида труден (О.К. Агавелян, Э.Я. Альбрехт, Г.Г. Запрягаев, В.Ю. Карвялис, Л.Г. Красовская, И.А. Коробейников, Н.Н. Морозова, М. Малинаускене, В.Т. Хабаров). Зачастую умственно отсталые выпускники не владеют необходимыми для самостоятельной жизни житейскими знаниями и навыками (Е.А. Гордиенко, С.Ю. Коноплястая, В.С. Луценко, Е.И. Разуван, Н.П. Павлова, К.А. Саруханян, А.М. Щербакова, О.К. Фоменко).

Среди социальных навыков, необходимых подросткам с сохранным интеллектуальным развитием и подросткам с нарушенным интеллектуальным развитием для их успешной социализации, можно выделить следующие, ранжировав их по подгруппам по аналогии с подгруппами общих компетенций:

1. Инструментальные компетенции:

способность к передаче новой информации о социальных явлениях партнерам по взаимодействию;

наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений;

интенсивность участия во внеучебной деятельности.

2. Межличностные компетенции:

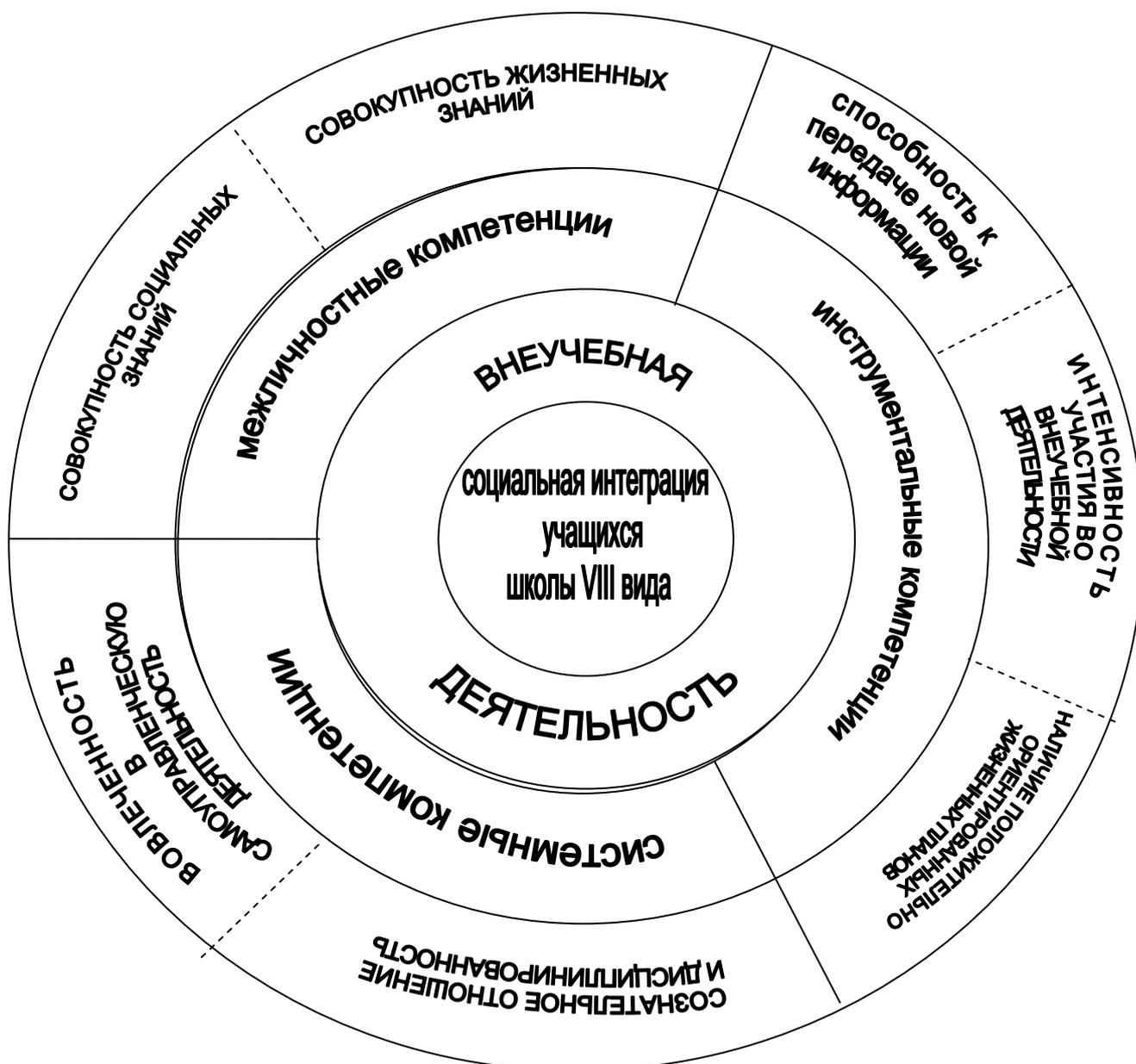
совокупность социальных знаний о нормах и правилах поведения в школьной среде, в образовательной среде и других социальных средах;

совокупность жизненных знаний – бытовой ориентировки, полоролевых; адекватное отношение к педагогическим воздействиям, оказываемым взрослыми;

3. Системные компетенции:

сознательное отношение и дисциплинированность по отношению к учебной деятельности, трудовой деятельности, осознание ответственности за результаты работы;

вовлеченность в самоуправленческую деятельность коллектива класса и школы для планирования и проведения внеклассных мероприятий.



Поскольку достижение социальных компетенций для детей с нарушением интеллектуального развития возможно лишь в прогностическом плане, мы посчитали значимым ориентироваться на выделенные социальные навыки.

Формированию перечисленных социальных компетенций уделяется особое внимание в Нижневартонской специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида. Этой цели подчинена реализация воспитательных программ «Я и мы», «Хочу все знать», «Наши рекорды в копилку класса», «Дружный класс», направленных на социализацию учащихся, где ведущая роль принадлежит активным практическим формам деятельности. Используются педагогические ситуации, когда учащиеся осмысливают нравственные понятия, учатся отстаивать свою честь и достоинство, уважая при этом личность другого человека. В групповой деятельности учащиеся осваивают приемы нравственного поведения, учатся решать конфликтные ситуации. Большую

роль в формировании социальной активности старшеклассников играют программы «Я – гражданин России», «Профи», которые помогают осознать социальную ценность права как средства защиты личности в обществе. Данные программы с использованием активных и интерактивных форм работы помогают усвоить гуманистические этические ценности, сформировать умение вести себя в различных жизненных ситуациях, опираясь на общечеловеческие нравственные принципы.

Учащиеся старших классов наиболее активно участвуют в школьном самоуправлении, где проявляют свою активность в решении проблем жизнедеятельности школы. Это способствует формированию не только ответственности за свое мнение, позицию, поведение, но и за действия и поведение других учащихся, особенно младшего возраста. Основными коллективными творческими делами школы являются: проведение досуговых мероприятий, проведение предметных недель, организация встреч с интересными людьми, с представителями различных служб и организаций города, работа школьных кружков и секций, проведение благотворительных акций, трудовые десанты.

Учащиеся школы - активные участники фестивалей детского творчества «Все страны в гости к нам», благотворительных акций: помощь городу, окружной больнице, детскому саду, ветеранам войны, пожилым людям. Особенностью многих внеучебных мероприятий является межвозрастное общение, сотрудничество. Старшие помогают учащимся младших классов в подготовке и проведении мероприятий, выступая в роли консультантов. Они организуют подвижные игры на переменах, эстафеты в спортивном зале, проводят показательные классные часы.

Вместе с тем, коллектив Нижневартовской школы VIII вида продолжает совершенствование организации внеучебной деятельности с учетом общей структуры дефекта, особенностей познавательной деятельности и становления личности подростка в целом.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. – М., 1983. С. 149.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2007. – С. 357.
3. Кобрина Л.М. Концептуальные вопросы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в сельской общеобразовательной школе в условиях интеграции // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: международ. науч. конф., 23–24 апреля 2008 г. / под общ. ред. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2008. – 0,3 п. л.
4. Кон И. С. Социализация личности. — М., 1994
5. Кутов В. О., Внеурочная деятельность школьников, М., 1983.

6. Логинова Е.Т. Оценка возможностей социализации детей с интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью: учеб. пособие. – Псков: ПОИПКРО, 2001. – 40 с.
7. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тесты. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1982.
8. Человек и общество: проблемы социализации индивида / под ред. Б.Г. Ананьева, Л.Г. Спиридонова. – Вып.9. – Л.: ЛГУ. 1971.

Реализация фатической функции в речи учителя на уроке как педагогическая проблема (в зеркале анекдота)

В статье перечисляются функции речи учителя в связи с существующей проблемой реализации учителем на уроке фатической (контактоустанавливающей) её функции.

Некорректное использование фатической функции речи умножает многословие учителя на уроке, ведёт к непониманию между учителями и учениками.

In this article the enumeration of teachers' speech functions is given, connected with the problem of the phatic speech function realization (the function of the contact-setting).

An incorrect phatic speech function realization usually multiplies teachers' speech production at lesson. This fact leads to misunderstanding between adults and children.

Ключевые слова: фатическая функция речи, прецедентные тексты педагогического дискурса, школьные анекдоты.

Key words: phatic speech function, precedent texts of the pedagogical discourse, jokes.

Речь человека выполняет следующие основные функции: коммуникативную, когнитивную и регулятивную. Дополнительными (факультативными) функциями речи принято считать аппелятивную, волюнтаривную, информативную, фатическую, метаязыковую, функцию эмоционального воздействия и др. Все эти функции выполняет и речь учителя на уроке.

Речь учителя на уроке составляет часть педагогического дискурса. При этом каждый учитель является автором оригинальных текстов (устных и письменных). Однако любой текст вступает в интертекстуальные диалогические связи (М.М. Бахтин), встроен в дискурс как в свертхтекст и поэтому предсказуем.

Понятие «дискурс» в современной науке имеет множество определений. По нашему мнению, дискурс – это общение в рамках определённой сферы посредством прецедентных (узнаваемых) текстов [1]. В современной лингвистике выделяются социолингвистические, прагматингвистические и собственно лингвистические характеристики речи. Первые определяют типы, условия и цели речевого общения, вторые –

способы его организации, третьи – языковые средства, используемые в нём. Речь тут понимается двояко: как процесс речевого общения и как результат такого общения в виде текстов, обеспечивающих передачу смыслов.

С точки зрения социолингвистики выделяются личностно ориентированное и статусно ориентированное (институциональное) общение. В первом случае участники общения учитывают всю совокупность личностно значимых особенностей характера и поведения друг друга. Во втором случае они интересуют друг друга как представители той или иной социальной группы.

Дискурс реализуется в виде речевых действий. В лингвистической литературе речевые действия наиболее детально разработаны в прагмалингвистике. С позиций прагмалингвистики важно разграничивать то, что произносится, то, что имеется в виду и результат речевого действия. Здесь дискурс может рассматриваться как речевое поведение [6].

С точки зрения собственно лингвистики общение учителя с учениками характеризуется определёнными структурно-семантическими и текстуально-грамматическими особенностями речи учителя на уроке.

Фатическую (контактоустанавливающую) функцию языка в лингвистике впервые выделил Б. Малиновский и затем Р. Якобсон [13, с. 200]. На необходимость исследования феномена фатического общения впервые обратила внимание Т.Г. Винокур [6]. По её мнению, фатическая речь не просто служит средством установления коммуникативного контакта, но и используется для установления определённых отношений между говорящим и слушающим. Позже исследователи подчёркивали связь личностной и фатической информации с самопрезентацией языковой личности (М.Н. Кожина, Л.Н. Мурзин и др.).

В лингвистическом и лингвокультурологическом аспектах фатические жанры в речи учителя описывали В.А. Кан-Калик, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев и др. В педагогическом аспекте фатическая функция в речи учителя на уроке изучалась Л.С. Бейлинсон, М.И. Кавдангалиевой, В.Б. Черник и др. [3, 11, 12]. Л.С. Бейлинсон особо подчёркивала роль фатической функции в речи учителя на уроке для поддержания его «учительского статуса». П. Лоуренс писал: «В нашей истории мы нашли способ общаться между собой при помощи речи. И вот прошло совсем немного времени, и мы пришли к попытке произвести впечатление друг на друга изяществом словесных оборотов. Создаётся впечатление, что людьми двигает иерархический инстинкт. В результате на смену языку как средству общения быстро пришёл язык как носитель престижа» [10].

Рассмотрим более подробно, как с позиций социолингвистики, прагмалингвистики, структурной лингвистики и педагогики в речи учителя реализуется фатическая функция.

В социолингвистике разрабатывается понятие институционального дискурса. Институциональный дискурс – это специализированная, клишированная разновидность общения между людьми, которые могут и не знать друг друга, но знакомы с нормами поведения в данном общественном институте. Любое общение, в том числе и институциональное, носит многомерный, партитурный характер, несёт личностный отпечаток участников общения. Однако обществом намечены интуитивно ощущаемые людьми коммуникативные границы, выход за которые подрывает основы общественного института, если участники общения в стенах этого института данных границ не придерживаются.

При анализе педагогического дискурса как разновидности институционального общения нужно учитывать статусно-ролевые характеристики его участников (учитель – ученик), цель (социализация ученика – объяснение ему устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности, проверка усвоения информации, оценка результатов), прототипное место (класс).

Так, пространство класса семиотически организовано как зрительный зал и сцена. На сцене разворачивается главное действие, и именно здесь находится учитель со своими необходимыми атрибутами – классным журналом, указкой, облачённый в «мундир» – строгую деловую одежду. За спиной учителя расположена классная доска, одна из функций которой – быть местом для контроля. В классе есть и дополнительные семиотические локусы – угол у входной двери, первые и последние парты.

Вторая половина XIX в. Женщина нанимается на работу.

- Простите, но мы не можем вас взять в учительницы!
- Отчего же? Я педагогические курсы закончила.
- Рост у вас маленький и голос тоненький. А нам надо такую, чтобы как крикнула – так на последних партах все бы языки прикусили!

Институциональная установка состоит в принципиальном статусном неравноправии коммуникантов. Институциональный дискурс строится по определённому шаблону. Для педагогического дискурса можно, очевидно, выделить такую схему коммуникативных действий:

1. В начале урока ученики стоя приветствуют учителя.
2. Учитель здоровается и разрешает ученикам сесть.
3. Учитель проводит урок.
4. Ученики во время урока действуют согласно инструкциям учителя.

5. Желание ученика высказаться на уроке обозначается поднятием руки и санкционируется учителем.

6. Учитель озвучивает ученикам основные этапы урока и фиксирует их в классном журнале (тема урока, вид работы, оценки, домашнее задание).

7. В конце урока ученики стоя прощаются с учителем.

8. Учитель покидает класс, для учеников начинается перемена.

Фатическими компонентами здесь выступают приветствие и прощание. Факультативно реплики для поддержания контакта включаются в диалог учителя и ученика на уроке.

Однако учитель – это человек, имеющий право задавать вопросы, ответы на которые ему известны. Нередко эта особенность статусно-ролевой характеристики учителя перерастает в характерную черту его общения с учениками на уроке. Фатическая функция в речи учителя на уроке начинает занимать значительное место.

С точки зрения прагмалингвистики фатическое общение – это не только установление контакта, но и содержательная характеристика дискурса. Моделируя жанры фатического общения, В.В. Дементьев построил их типологию на основании двух признаков: степени косвенности и оценочной динамики отношений (по его терминологии – от унисона до диссонанса). В.В. Дементьев выделил следующие фатические жанры [8]:

- эксплицитное улучшение / ухудшение отношений (разговоры по душам, признания, исповеди / выяснения отношений, ссоры, оскорбления);

- имплицитное улучшение / ухудшение отношений (шутка / ирония, издёвка, розыгрыш);

- поддержание отношений в «точке баланса» (разговоры ни о чём).

С точки зрения собственно лингвистики фатическая функция в речи учителя в структурно-семантическом плане выражается в использовании генерализующих оценочных высказываний (все, каждый), клишированных выражений, а также пословиц и поговорок. В текстуально-грамматическом плане фатическую функцию на уроке выполняют элементы нарратива и риторические вопросы [3].

Обобщая лингвистические, прагмалингвистические и социолингвистические представления о речи учителя, с позиций педагогики можно сказать, что на уроке изо дня в день встречаются типические ситуации речевого взаимодействия, составляющие педагогический дискурс. М.М. Бахтин назвал устойчивые коммуникативные формы «речевыми жанрами» [2].

Исходя из схемы коммуникативных действий педагогического дискурса, предложенной выше, можно предположить, что основными фа-

тическими жанрами (прецедентными текстами) урока будут: приветствие; реплика; риторический вопрос; обращение; прощание.

«Роли» на уроке распределены достаточно чётко, однако «развитие действия» допускает различную меру импровизации его участников. Фатические жанры в речи учителя, непосредственно влияющие на эффективность коммуникации, не связаны со специальной разработкой им речевых стратегий, как правило, употребляются в речи учителя автоматически, не получают письменной фиксации при подготовке к уроку.

В тексте урока проявляется идиостиль учителя, понимаемый нами вслед за В.В. Виноградовым как своеобразие форм и приёмов речевого словоупотребления, своеобразие речевых конструкций [4, с. 53].

Г.О. Винокур тоже употреблял слово «стиль» для обозначения речевого поведения, типичного для данного человека в данной ситуации, и подчёркивал его автоматизированный характер: «Если есть в личной жизни что-либо подлинно безыскусственное, не выносящее никакого самоанализа и рефлексии, то это стиль» [5].

Рассмотрим основные фатические жанры (прецедентные тексты) урока.

Жанр *приветствия* является наиболее ритуализованным, тем более что сопровождается невербальным приветствием – вставанием учеников. Этот ритуал подчёркивает институционально закреплённое «вертикальное» общение учеников и учителя. Поэтому уже в момент приветствия могут прозвучать генерализующие высказывания, риторические вопросы и клишированные выражения учителя:

Учитель: Здравствуйте, ребята!

Класс (30 человек) встаёт.

Учитель (замечает, что отсутствуют два отличника): А где все?

Усталый учитель заходит в «час пик» в переполненный вагон метро. Пассажиры стоят стеной.

Учитель: Здравствуйте! Садитесь!

Жанр *реплики*, очевидно, имеет разновидности.

1. Реплика «ни о чём» (беспредметный разговор). Такая реплика часто представляет собой повтор высказывания собеседника:

Ученик (заглядывает в соседний класс): Вы случайно не знаете, куда пошла наша учительница?

Учитель: Случайно знаю.

Ученик: Куда?

Учитель: Она пошла туда, куда она пошла.

Член родительского комитета: Так куда мы поведём наших детей на каникулах – в театр или на выставку?

Учитель: Мы поведем наших детей или в театр, или на выставку.

Иными словами, конкретные сведения, воспроизводимые или воспринимаемые как способ поддержания контакта, «болтовня», теряют для считающего их таковыми говорящего или слушающего учителя своё актуальное значение.

2. Дисциплинирующая реплика. Дисциплинирующая реплика может включать устойчивое выражение, имеющее либо повествовательную, либо вопросительную форму. Оба случая не предполагают ответа ученика. То, что ученик реагирует на такие реплики, показывает, что он не понимает «дисциплинирующих намерений» учителя, и (или) воспринимает его иносказательные выражения в буквальном смысле:

Учитель: Ведите себя так тихо, чтобы было слышно, как муха пролетит.

Некоторое время тишина в классе.

Вовочка: Марь Иванна! А когда вы муху выпустите?

Учитель (первокласснику): Разве можно так делать?! Как ты считаешь?

Ученик: Я считаю так: один, два, три, четыре, пять ...

Учитель: Как ты можешь быть со мной на одной ноге?!

Ученик: Я вам на ногу не наступал!

Воспринимая дисциплинирующие реплики учителя в буквальном смысле, ученики могут начать испытывать «сенсорный» голод или им может стать неинтересно на уроке:

Мама (первокласснику): Кто сидит в классе позади тебя?

Сын: Не знаю. Учительница сказала, что на уроке нельзя поворачиваться.

Бабушка: Что интересного рассказывала вам на уроке учительница?

Внучка: Учительница весь урок говорила, чтобы мы сидели тихо.

Дисциплинирующую ситуацию на уроке можно рассматривать как ситуацию эмоционального напряжения. Именно поэтому, как показали И.Н. Горелов и К.Ф. Седов, учитель стремится к косвенному, имплицитному выражению негативных эмоций, часто прибегая к шутке и иносказанию. При этом можно выделить [7, с.143]:

а) инвективную стратегию как способ наиболее неприкрытого выражения негативных эмоций;

б) куртуазную стратегию, прибегающую для маскировки негативных эмоций к этикетным выражениям;

в) рационально-эвристическую стратегию, использующую шутку:

Инвективная стратегия:

Ученик: У меня нет ручки.

Учитель: Ну, наконец-то второй урок! Как всегда в это время проснулся Петров!

Куртуазная стратегия:

Ученик: У меня нет ручки.

Учитель: Если тебе не трудно, будь любезен собирать портфель с вечера и клади туда, пожалуйста, ручку!

Рационально-эвристическая стратегия:

Ученик: У меня нет ручки.

Учитель: Ну конечно! Это инопланетяне твою ручку похитили!

3. Поощрительная реплика. Учитель часто многословно выражает свои положительные эмоции, демонстрирующие его удовлетворение ходом урока:

Учитель: Проверим домашнее задание. Кто готов отвечать?

Некоторые ученики поднимают руки.

Учитель: Посмотрите-ка, какие молодцы! И даже Петренко хочет отвечать! Умница, Петренко! Тебе слово!

Петренко: Можно выйти?

Учитель: Мы так много успели за сегодняшний урок! Вы большие молодцы! И за это у вас есть ещё несколько минут, чтобы задать мне свои вопросы.

Ученик: А когда звонок?

Помимо слов «молодец» и «умница» поощрительная реплика часто содержит слова «правильно», «верно», «хорошо»:

Учительница: Умницы вы мои, придумайте такое предложение, чтобы в нём было обращение.

Серов: Ирина Михайловна, можно я пойду домой?

Учительница: Хорошо!

Серов взял портфель и пошёл домой.

Из приведённых примеров следует, что здесь уже ученики воспринимают речь учителя и несомую ей информацию как неактуальную, как «болтовню».

4. Нарратив. Иногда в педагогическом дискурсе встречаются «вставные» истории учителя, которые он «вплетает» в ткань урока:

Учитель: Сидоров, как ты понимаешь такие стихи М. Басё:

Скрип калитки? Нет ...

Это ветер играет

Жёлтою листвою ...

Молчание.

Учитель: А я понимаю эти стихи так:

Безнадёжность

До самой моей старости мне не дожидаться,
чтобы этот дуб* Сидоров
проскрипел* на моём уроке хоть что-нибудь вразумительное!¹

Учитель: А мне в моей старости и немощи нравятся такие вот японские пословицы:

Гору украшают большие размеры, широкое основание и седая вершина
Прекрасно дерево, согнувшееся под тяжестью своих плодов
Эти пословицы меня утешают ...

Интересно, что в приведённых примерах учитель не отклоняется от хода урока и проводит примерный анализ изучаемых текстов «на собственном опыте».

5. Реплика «ни к кому» (разговор учителя с самим собой). В противовес нарративам этот вид реплики не составляет органического единства с «тканью» урока. Чтобы проиллюстрировать нашу мысль, вспомним анекдот:

Сын: Папа, а почему, когда яблоко откусишь, оно делается коричневым?

Отец: Дело в том, что в яблоке есть разные химические вещества. В том числе – железо. Когда железо вступает в химическую реакцию с кислородом воздуха, происходит окисление. В результате получается оксид железа, который окрашивает яблоко в коричневый цвет.

Сын (робко): Папа, а ты сейчас с кем разговаривал?

Приведём наши записи с уроков в первом классе:

Никита смог свои задумки отразить в иллюстрациях.
Есть обозначение, которое мы пока не учитывали.
Вам бы следовало понятнее формулировать.
Вот какие суфлёры у нас в классе учатся!
Вы теперь должны всё это обосновать.
Это не гербарий – это суррогат.
Расшифруйте мне все понятия на этой странице.

Очевидно, что учащиеся первого класса не смогли «расшифровать все понятия на этой странице», так как приведённые реплики учителя были понятны лишь ему самому.

Жанр **риторического вопроса**

Учитель имеет право задавать вопросы. Эта особенность его статусно-ролевой характеристики часто становится знаком учительского стиля.

* Звёздочкой отмечены инвективы как нежелательные или грубые выражения учителя.

Риторический вопрос учителя не предполагает ответа учеников, умножает многословие учителя на уроке:

Учитель истории рассказывает о битве при Фермопилах:

- ... За некоторое время до битвы персидский царь послал к грекам посла с требованием ... перестать разговаривать, Петров! Или ты не слышишь, что тебе говорят?! с требованием сложить ... книги, Шахов, должны лежать в столе, а не раскрытыми на нём. Ты вообще что-нибудь понимаешь?! ... с требованием сложить оружие.

Гордый ответ греков был следующий ... ты, Карпов, подвинься ко мне, а то, как я смогу разглядеть, что за глупости Коржевский делает?!...да, ответ был: «Приди и возьми».

Когда грекам объявили о том, что число персов так велико, что от них затемнялось солнце, предводитель греков Леонид сказал ... право, Касаткин, не хочешь же ты, чтобы тебя из класса выгнали?! ... Леонид сказал: «Тем лучше, мы будем сражаться в тени!»

Через четыре дня началось сражение. Наконец изменник по имени ... Соколов, дай сюда верёвку, а то с чем же ты на перемене будешь играть?! ... да, изменник Эфиальт показал персам дорогу через горы. И тогда между греками слышались крики ужаса ... кто это посмел бросаться жжёными бумажками?!

Жанр **обращения**

Обращение может быть адресовано одному ученику или целой группе.

1. Обращение к группе выделяемой:

- а) по возрасту (молодёжь, дети, детки);
- б) полу (мальчики, девочки, юноши, девушки);
- в) ролевой функции (класс, ученики, 10-Б, дежурные, учебный сектор);
- г) повышенному / пониженному статусу (коллеги, будущие студенты, аудитория, умники и умницы, любители алгебры, знатоки истории / хвостисты, задолженники, прогульщики, опоздавшие).

2. Личностно адресованные обращения. Чаще всего встречаются обращения по имени в сокращённой форме (в начальной школе столь же часто – в уменьшительно-ласкательной форме) и по имени и фамилии как стилистически нейтральные. Обращения с использованием полных имён относительно редко встречаются в положительном контексте, чаще – в отрицательном, как и обращения по фамилии. Обращения с использованием уменьшительно-уничижительных имён редки, употребляются в шутку, могут отражать особую доверительность отношений:

Борька*, не кричи!

Ванюха*, не паясничай!

Как лично́стно адресованные, так и коллективные обращения могут быть стилистически маркированными:

3. Однословные стилистически маркированные обращения. Чаще всего такие обращения имеют фитоморфную или зооморфную направленность:

Ласточка / ласточки
Рыбка / рыбки
Заинька / зайчики
Котик
Ягодка / ягодки
Персик
Свиньи*
Мартышка*
Поганка* / поганки*

Однословные стилистически маркированные обращения также могут быть существительными, образованными от глаголов и прилагательных:

Молчун* / Болтун*
Неумёха*
Зазнайка*
Знайка / Незнайка*
Тихоня*

4. Двусловные стилистически маркированные обращения. Как и однословные, двусловные стилистически маркированные обращения часто бывают фито- и зооморфными. При этом они тяготеют к рифмованному выражению:

Птичка-Вероничка
Девочки-белочки
Мальчики-зайчики
Иринка-мандаринка
Вовка*-морковка

На наш взгляд, сравнение учеников с растениями и животными – это приём олицетворения. То есть учитель, поневоле поставленный своей институциональной ролью в позицию субъекта образовательного процесса, подсознательно воспринимает учеников как объекты своего воздействия.

Двусловные стилистически маркированные обращения могут представлять собой устойчивые выражения или выражения, тяготеющие к ним. На это указывает встречающаяся практически во всех случаях инверсия:

Господа хорошие
Племя младое
Мальчик мой / Девочка моя
Машенька, милая!
Богатство наше
Красота неопиcуемая
Молодой человек

Многие стилистически маркированные обращения восходят к фольклору, сказкам. При этом также обычно наблюдается инвертированный порядок слов:

Варвара-краса
Три богатыря
Морда лисья*
Душа заячья*
Синьор Помидор*
Соловей-Разбойник*
Василиса Прекрасная

И даже так (с переходом в нарратив):

Отличницу посадили за одну парту с двоечником, чтобы его «подтянуть».

Учитель: Замечаю я, Лена, в последнее время на уроках ты часто болтаешь с Иваном. Но не забывай продолжение сказки: «Вышла Елена Премудрая замуж за Ивана Дурака* и стала Еленой Дурак*».

Впрочем, развёрнутые обращения (длиннее одного-двух слов) встречаются на уроке редко:

Братья по замыслам
Моя ты песня
Боль ты моя зубная*
Лебедь, рак и щука*
Энциклопедия ты наша ходячая*

Жанр *прощания*

Жанр прощания менее ритуализован, чем жанр приветствия, но он тоже подчёркивает «вертикальные» отношения учителя и учеников:

Вовочка: Сегодня в школе был удачный день.

Мама: Ты получил хорошую оценку?

Вовочка: Нет! Но когда учитель сказал всем: «Вы свободны», а мне: «Марш в угол!», все углы уже были заняты.

Жанр прощания, по нашим наблюдениям, очень часто не выполняется на уроке, так как на него не остаётся времени, что создаёт жанровую лакуну.

Таким образом, наблюдая за реализацией фатической функции в речи учителя на уроке, можно заметить следующие противоречия:

1. Речь учителя занимает основное время урока. Время на уроке, отведённое для высказываний одного ученика составляет всего 30 сек [9].

2. Учащиеся на уроке терпеливо выслушивают высказывания учителя. Но они ждут от учителя прежде всего информации, что показывают приведённые нами примеры. Учитель же на уроке избыточно использует речь для регуляции поведения учеников, оценивания их достижений и высказывания мнений.

3. Возраст учащихся несущественно влияет на реализацию стиля учителя.

4. Учитель и учащиеся на уроке не всегда понимают друг друга.

Мы считаем, что такое положение вещей связано со статусно-ролевыми характеристиками учителя и ученика как участников институционального педагогического дискурса. Наличие противоречий между позициями учителя и учеников, неожиданное разрешение, пересмысление этих противоречий часто делают ситуацию на уроке анекдотической.

Вот записанные нами за первоклассником сочинённые им в конце учебного года стихи, которые, по нашему мнению, автобиографичны:

У слонёнка Куши-Пуши
Отросли большие уши –
Больше камня, больше дома,
Ну и больше всей горы!

(Сравним у К.Д. Ушинского: «Учителя! Перестаньте читать лекции!»)

Реформа образования призвана изменить функциональную диспозицию учителя и ученика с субъект-объектной на субъект-субъектную. Однако институциональные установки, очевидно, оказываются более стойкими, чем декларируемые обществом изменения. Одним из знаков такого положения дел является избыточная фатическая речь учителя на уроке.

На наш взгляд, осознанию данной проблемы и поиску путей её решения может помочь работа с короткими педагогическими текстами – анекдотами, пословицами, притчами, которые в метафорической форме раскрывают выделенные противоречия, показывают даже их комичность и могут подвигнуть учителя (и ученика) к пересмотру своих институциональных позиций.

Список литературы

1. Авдеенко И.А. Об уровнях языка с позиций интегративного подхода // Варианты интерпретации: материалы VIII межвуз. науч.-практ. конф. – Бийск: НИЦБГПУ им. В. Шукшина, 2003. – Вып. 8. – С. 222–224.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собр. соч.: в 7 т. – М.: Прогресс, 1996. – Т. 5. – С. 159–206.
3. Бейлинсон Л.С. Профессиональная речь логопеда. – М.: Сфера, 2005. – 160 с.
4. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высш. шк., 1981. – 320 с.
5. Винокур Г.О. Биография и культура. – М.: ЛКИ / URSS, 2007. – С. 50.
6. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
7. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 1998. – 256 с.
8. Дементьев В.В. Фатические речевые жанры // Вопр. языкознания. – 1999. – № 1. – С. 5–10.
9. Ивановская О.Г. Семантический резонанс в педагогическом общении // Актуальные проблемы механизмов нарушений устной и письменной речи: материалы междунар. науч.-практ. конф. 15 сент. 2010 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – С. 86–93.
10. Лоуренс П. Ещё раз о принципе Питера // Иностран. лит. – 1987. – № 2. – С. 1
11. Кавдангалиева М.И. Педагогические функции речевой деятельности учителя (на материале гуманитарных предметов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 24 с.
12. Черник В.Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург: УГУ им. А.М. Горького, 2002. – 24 с.
13. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М.: Прогресс, 1975. – С. 193 – 230.

Особенности импрессивной и экспрессивной речи у учащихся 9–11 классов с дизорфографией

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема изучения дизорфографии у старших школьников. Автор рассматривает ошибки в импрессивной и экспрессивной речи учащихся 9-11 классов, что позволяет углубить научные представления об особенностях речевого развития, механизмах и структуре речевого дефекта у старшеклассников, уточнить симптоматику и механизмы дизорфографии, что будет способствовать разработке более эффективных методов диагностики, предупреждения и коррекции нарушений письменной речи.

The article is dedicated to an actual today`s problem of studying dispelling of senior pupils. The author considers the mistakes in the impressive and expressive speech of schoolchildren in 9-11 classes that allows to deepen the scientific views about peculiarities of the speech development, mechanisms and structure of the speech defects in high school, specify symptomatology and the mechanisms of disorthography that will contribute to the development (creation) of more effective methods for diagnostics, prevention and correction of written language disorders.

Ключевые слова: дизорфография, импрессивная речь, экспрессивная речь, лексико-грамматический строй речи, фонетико-фонематические процессы, логико-грамматические конструкции, пассивный словарь, активный словарь.

Key words: dispelling, impressive speech, expressive speech, lexical and grammatical structure of speech, phonetic-phonemic processes, logical and grammatical constructions, passive vocabulary, active vocabulary.

Письменная речь является как сложной формой речевой деятельности, неразрывно связанной с устной речью, возможной только при хорошем уровне развития последней, таки «базой» всего процесса обучения ребёнка в школе. Орфографический навык письма является особой разновидностью речевого навыка, включается в качестве компонента в письменную деятельность и в своем развитии базируется на высоком уровне развития устной речи: звукопроизношения, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, объема активного и пассивного словаря, грамматического строя речи. В психологической литературе усвоение орфографических знаний, умений и навыков правописания определяется как сложный познавательный

процесс (Богоявленский Д.Н. (1966); Божович Е.Д. (1975); Жуйков С.Ф. (1964, 1975); Иванова В.Ф. (1991); Львов М.Р. (1979); Менчинская Н.А. (1968) и др.).

Дизорфография является достаточно распространенным нарушением письменной речи. Практика показывает, что даже у учащихся, прошедших коррекционный курс по устранению дисграфии, переход из начальной в среднюю школу провоцирует возникновение стойких и множественных орфографических ошибок.

В специальной литературе дизорфография рассматривается как стойкое нарушение в усвоении и использовании на письме орфографических правил, как языковое расстройство, обусловленное несформированностью лексико-семантических, морфологических и синтаксических обобщений (Азова О.А., 2006); Лалаева Р.И., 1999, 2004, 2005); Парамонова, Л.Г., (2004, 2005, 2006); Прищепова И.В., 1992, 1999). Исследователи связывают её возникновение как с нарушениями устной речи: лексико-грамматического строя и фонетико-фонематической стороны речи (Каше Г.А., 1985; Левина Р.Е., 1961; Садовникова И.Н., 1995; Спирина Л.Ф., 1968; Ястребова А.В., 1984 и др.), так и с нарушениями метаязыковой деятельности (Лалаева Р.И., 2004, Туманова Т.В., 2002 и др.). По мнению С.Ф. Жуйкова, на усвоение правил влияет и так называемое «чувство языка» - система определённых языковых связей, предполагающее достаточно развитое фонематическое восприятие, довольно высокая степень практического владения морфологическими и синтаксическими обобщениями, которые формируются у детей ещё на «дограмматической» ступени развития речи [4, с.26; 6, с.35].

Причины возникновения дизорфографии, а главное – причины стойкого характера данного расстройства, недостаточно изучены. В настоящее время наблюдается большая распространённость нарушений чтения и письма учащихся начальных и средних классов. Однако, особенности проявлений и механизмов нарушений письма у старшеклассников до настоящего времени не были предметом специального изучения, что и определяет актуальность исследования.

Целью нашего эксперимента являлось выявление специфического характера отклонений в речевом развитии, нарушенных звеньев и их комбинаций, наиболее часто встречающихся в структуре речевого дефекта у старших школьников с диагнозом «дизорфография». Для достижения поставленной цели были определены серии заданий, направленные на выявление состояния импрессивной и экспрессивной речи, на определение соотношения нарушенных и сохранённых звеньев речевого процесса, семантических и формально-знаковых компонентов языковой системы.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Академической гимназии Санкт-Петербургского государственного университета

на протяжении 2006–2011 годов. В констатирующем эксперименте участвовали учащиеся 9–11 классов. В экспериментальную группу вошли 30 учащихся с множественными стойкими орфографическими ошибками (по 10 человек из 9, 10 и 11-ых классов; 18 мальчиков и 12 девочек). Значительное количество школьников из этой группы получало логопедическую помощь в дошкольных учреждениях или в начальной школе. Контрольную группу составили 25 человек (12 мальчиков и 13 девочек), чьи письменные работы по русскому языку оценивались на «хорошо» и «отлично»: а именно – по 8 человек из 9 и 10-ых классов и 9 человек из 11-ых классов. Эти учащиеся уверенно и осознанно воспроизводили орфографические правила, а так же применяли их на практике.

Анализ литературных данных и практический опыт коррекционно-логопедической работы с учащимися 9-11 классов, имеющими дизорфографию, позволил разработать методику констатирующего эксперимента, направленную на выявление механизмов дизорфографии и определение соотношения нарушенных и сохранных звеньев речевого процесса. В её основу легли лингвистические и психологические представления о процессе овладения орфографией, раскрытые в трудах Д.Н. Богоявленского, М.Р. Львова, С.Ф. Жуйкова, а также исследования, посвященные нарушениям письменной речи, представленные в работах О.И. Азовой, Р.И. Лалаевой,

Л.В. Венедиктовой, Е.А. Логиновой, И.Н. Садовниковой, Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой, Л.М. Козыревой и др. Поскольку в данных моделях диагностики отражены параметры овладения орфографией младшими школьниками, то традиционные схемы обследования были значительно расширены и модифицированы для старшеклассников.

Результаты исследования **импрессивной речи** показали, что **фонематическое восприятие** недостаточно сформировано. При выполнении диагностических заданий 2% старшеклассников с дизорфографией испытывали затруднения, которые чаще всего наблюдались при дифференциации твёрдых и мягких согласных звуков (*прибывают – прибивают, пальцы – пильцы*), глухих и звонких согласных звуков (*катушка – кадушка, забор – забор*). При дифференциации учащимися шипящих и свистящих звуков, а так же сонорных согласных, ошибок в экспериментальной группе не наблюдалось. В контрольной группе школьники не испытывали никаких затруднений. При выполнении задания по определению правильности слова 5% школьников экспериментальной группы продемонстрировали выраженные затруднения. Школьники не могли назвать, какой звук изменён в следующих словах: *лаборатория, трамвай, невропатолог, асфальт*. В контрольной группе эти ошибки так же встречались у 2% старшеклассников. По-видимому, это связано с орфоэпической безграмотностью учащихся.

В заданиях, подразумевающих фонематический анализ слов, 5% учащихся с дизорфографией испытывали затруднения, которые проявлялись в определении звонких и глухих, твёрдых и мягких согласных. Старшеклассникам не могли правильно выполнить задания: «В каких словах звуков больше, чем букв? В каких словах букв больше, чем звуков?». Особенные трудности для анализа представили слова: *шьёшь, поют, вьюн, ёрш*. В контрольной группе ошибки допускали только 2% учеников.

Неверно разделили на слоги и назвали ударный слог в предложенных для анализа словах, путая при этом правило деления слов на слоги с правилами переноса 2% учащихся. Это повлекло за собой ошибки в заданиях по определению ударного слога, а так же количества слогов в словах. Исследование умения делить слова на слоги с учётом правил переноса показало, что 4 % старшеклассников из экспериментальной группы не умеют правильно переносить слова. Характерными для данного контингента школьников были следующие ошибки: после приставки переносилась часть слова, начинающегося с *Ы* (*раз-ыскивать, под-ыграть*); отрывались буквы *ъ* и *ь* от предшествующей согласной (*комп-ьютер, под-ъезд, кар-ьера*); оставлялись в конце строки или переносились в начало следующей две одинаковые согласные, стоящие между гласными (*ма-ссовый, стюарде-сса*); при приставке оставлялась начальная часть корня, не составляющая слога (*приг-розить, отс-тупать*); разбивались односложные приставки, если за приставкой шёл согласный (*ра-звернуть, на-дстроить, подмести*); от предшествующей согласной отрывалась буква *й* (*мо-йка, во-йна, фе-йерверк*); при переносе сложных слов оставлялась в конце строки начальная часть второй основы, не составляющая слога, или последняя буква первой основы уходила во второй слог (*стро-йка, дву-хдверный, пятиг-раммовый, разноц-ветный*); при переносе разбивалась односложная часть сложносокращённых слов (*пе-динститут, спе-цодежда*). Ошибки такого плана свидетельствуют о неумении анализировать ритмический рисунок слова, о недифференцированности знаний, умений и навыков слога деления и переноса слов, о несформированности морфологических обобщений. Учащиеся из КГ справлялись с заданиями значительно успешнее, чем их одноклассники с дизорфографией.

Исследование понимания **сложных лексико-грамматических конструкций** школьниками с дизорфографией проводилось при помощи серий заданий, позволяющих оценить *понимание смысла пословиц, выражающих временные отношения*. Школьникам предлагалось объяснить ту или иную народную мудрость. Проведенное исследование показало, что не всем учащимся экспериментальной группы удалось справиться с этим заданием. В ответах старшеклассников либо

чувствовалось полное непонимание смысла предлагаемой для анализа пословицы, либо желание угадать, о чём идёт речь. Объясняя смысл пословицы «Летний день год кормит», учащиеся давали несвязанные логически ответы: *летом фрукты и овощи появляются; так как есть фрукты; летом наибольший урожай; растёт урожай; растёт большинство урожая*. Самостоятельно сформулировать объяснение смысла пословиц не смогли 5% учеников ЭГ. При объяснении пословицы «Январь – году начало, зиме – середка» школьники ответили, что здесь приводится *последовательность месяцев; январь посредке года; последовательность января в году и во времена года*. При толковании народной мудрости «Год – не неделя: всё будет, да не теперя» объяснения старшеклассников с дизорфографией представляли собой различные способы конкретизации отвлечённого смысла пословицы: *если задание на весь год, а ты ленишься, то за короткий срок это уже не нагнать; по времени – от меньшего к большему; в последнюю неделю года ничего не успеешь сделать*. Можно отметить, что понимание русского фольклора преломлялось через личный жизненный опыт старшеклассника, его подход к тем или иным явлениям действительности, которые являются для него наиболее важными. При сильном затруднении некоторые старшеклассники из экспериментальной группы повторяли пословицу без объяснения смысла и расшифровки значения или перефразируя её своими словами. Иная картина наблюдалась в контрольной группе: в 96% случаях были даны правильные и полные ответы.

Исследование импрессивного словаря старшеклассников предполагало выполнение диагностических заданий, позволяющих оценить понимание логических инверсий и предложений с переходными глаголами. В контексте данной работы под инверсией понималось изменение порядка слов, принятого в русском языке, или же, иными словами, - постановка слов в предложении на синтаксически необычное для них место. Включение в структуру методики констатирующего эксперимента данного задания было важным для исследования понимания правильного смысла фразы, которая напрямую связана с порядком слов в предложении. Этот порядок слов имеет не только чисто грамматическое значение, но и служит средством оформления синтаксических отношений между членами предложения.

Исследование показало, что как учащиеся экспериментальной группы, так и школьники контрольной группы успешно справились с вопросами, позволяющими оценить у них состояние понимания выражений, имеющих логические инверсии: *Автобус впереди грузовика. Что позади? К троллейбусу подъехал автобус. Что едет медленнее? Перед домом сад. Что позади?* Не вызвали выраженных трудностей и задания на понимание предложений с переходными глаголами:

Вова ждёт Марину. Кто опаздывает? Море размывает берег. Что меняется? Солнце золотит облака. Что освещается? Данные способности являются важными для формирования орфографического навыка письма и могут быть использованы при коррекции речевых ошибок у старшеклассников в системе логопедической работы по их преодолению.

При **исследовании экспрессивной речи** старшеклассников ЭГ нами были выявлены множественные ошибки.

Лексические, в том числе и **фразеологические** ошибки (22% уЭГ, 4% у КГ), проявлялись в употреблении слов в несвойственных для них значениях, неумении правильно подобрать синонимы, антонимы, объяснить значение слов-паронимов; в неправильном подборе и употреблении фразеологических оборотов; в ограниченном словарном запасе, в нарушении лексической сочетаемости, тавтологии. Характер лексических ошибок школьников свидетельствовало приблизительном, неточном значении слова (*энергичный человек – сильный*), о трудностях понимания переносного значения слова (*глубокая статья – большая*), о полном отсутствии понимания значения слова (*сентиментальная женщина – язвительная, недалекая, неряха*), о недостаточной дифференциации категориального значения слов, что проявляется в заменах частей речи при подборе синонимов (*дерзкое поведение – драчун*). При работе над антонимами учащимися экспериментальной группы подбирались слова, семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи (*гнев – добро, глубоко – близко, ярко-темно*), другой части речи (*искренний – врун, плачущий – радость*). Анализ результатов выполнения задания на объяснение значения слов-паронимов выявил ограниченность объёма словаря, что затруднило объяснение значения нужных слов: *барин – барчук (барин – главный, барчук – сын барина); понятный – понятливый (понятный – человек, понятливый – ответ); человечность – человечество (человечность – похожий на человека, человечество – население)*. Особенно ярко ограниченность словарного запаса видна в ошибках на объяснение значения заимствованных слов: (*актуальный – интересный, антракт – конец, ситуация – позиция, пресса – событие, анонимность – личность*). Школьники с дизорфографией испытывали затруднения при попытке объяснения переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях. Была выявлена неточность, связанная с непониманием значения фразеологического оборота (*держат ухо остро – сторожить, отдать последний долг – вернуть деньги, играть первую скрипку – везде лезть*).

Проведенное исследование выявило ошибки **словоизменении** у школьников (10% - ЭГ, 3% - КГ). При изменении существительных по падежам нередкой была ошибка употребления флексии в безударной

позиции (*Она была волшебницей. Я был за границей*). Учащиеся с дизорфографией изменяли формы слова по аналогии, игнорируя правило «После шипящих и Ц в творительном падеже пишем **Е**».

Словообразовательные ошибки наблюдались у 14% учащихся ЭГ и у 2% учащихся КГ, отражали неусвоение словообразовательных моделей-типов. Словообразовательные ошибки проявлялись в употреблении неологизмов при словообразовании различных частей речи. При образовании существительных от прилагательных со значением отвлечённого понятия школьники образовывали слова по аналогии, используя как основу предложенный пример: (белый – белизна, мелкий – мелкизна, деловитый – деловизна), не могли образовать существительное от прилагательного, а пользовались ненормативным образованием формы слова и употреблением той же части речи (*кривой – кривоногий*). При образовании существительных со значением отвлечённого качества от глаголов мы так же столкнулись с ненормативным образованием форм слов (*шутить-шутничество, лодырничать – лодырство, пачкать – пачкачество*). У старшеклассников с дизорфографией можно было наблюдать аграмматизмы при образовании как притяжательных прилагательных (голова: *медведя – медвежиная, лисы – лисиная, собаки – собачиная, галки – галочья*; жилище: *дупло (белки) – белкино, гнездо (птицы) – птицино*; кабинет *деда – дедин, дочь соседа – соседина, любовь матери – материная*), так и при образовании относительных прилагательных от существительных (*Суп из свёклы – свекляной, шляпа из фетра – фетряная, ложка из алюминия – люминевая*).

Синтаксические ошибки допускали 23% старшеклассников ЭГ и 7% КГ. Они проявлялись в нарушениях комбинирования слов, в неправильном построении словосочетаний и предложений. Синтаксические ошибки в письменных работах школьников выражались в неправильном использовании предложно-падежных конструкций при глагольном управлении, требующим употребления беспредложных форм, а также замены предлогов (*Я делилась с подругой обо всём, что происходило со мной. Он пригласился на неё*). Это унификация управления внутри группы слов, близких по семантике. Так же встречалось применение ненормативного варианта предложно-падежной конструкции, что проявлялось в заменах предлогов ИЗ-С, К-ОТ и др. (*Вернувшись из Кавказа, он часто вспоминал эти места. Испытал лучшие чувства к первой встрече. Когда придускино театра, он будет дома. Мы вернулись из дачи поздно вечером*). Синтаксические ошибки встречались в нарушении норм лексической сочетаемости (*уделять значение, занять звание чемпиона, водить дружбу, жилые условия, поднять на глубокий уровень, осуждён каторгой*), нарушении согласования глагола (сказуемого) с существительным (подлежащим) (*Студенчество выступали с*

критикой. У него возникло две разные точки зрения на это событие. Я с подругой отдыхали в Крыму), логически и семантически несопоставимых понятиях, объединённых сочинительной связью в однородные члены предложения (*На мужчине была элегантная одежда и строгий портфель. Лицо её озарилось улыбкой и веснушками*). Нарушение морфологического оформления однородных членов предложения выявлено в следующих ошибках старшеклассников: объединение сочинительной связью существительного и инфинитива в структуре предложения (*Он любил жизнь, деньги, женщин и работать не покладая рук*); объединение в качестве однородных именных частей сказуемого и кратких и полных форм прилагательных (*Плюшкинописан скупым и труслив*). Ошибки, связанные с употреблением причастных (*Первым свиданием он был очень доволен, излучавшим радость. Человек, который страдающий по Родине, острее чувствует сложившуюся ситуацию*) и деепричастных оборотов часто связаны с изменением первоначального замысла построения предложения (*Увидев Машеньку, у Гринёва сжалось сердце. Проехав километров десять, открываю морской пейзаж*). Старшеклассники часто нарушали порядок расположения слов в предложении (*Девушка была высокая, хрупкая и только не помещалась в эту одежду. Дама была в шляпке и с собачкой с вуалью*).

Орфоэпические ошибки допускали 10% - ЭГ, 2% - КГ. Учащиеся с дизорфографией часто использовали орфоэпически неправильные варианты употребления слов. Как в устной, так и в письменной речи учащихся ЭГ встречались орфоэпические ошибки, связанные с воздействием просторечия: (*здесья, тута, откудава, вчерась, нервопатолог, надсмешить, убетонировать*»).

Результаты анализа экспериментального материала, полученного в ходе изучения закономерностей оперирования старшеклассниками грамматическим речевым материалом различной сложности, позволил сделать некоторые принципиальные для исследования выводы.

Исследование показало, что школьники с дизорфографией характеризуются недоразвитием речи и выраженным недоразвитием основных звеньев речевого процесса, проявляющимся как в затруднениях восприятия, так и в трудностях произвольного оперирования с фонематическими, лексическими и лексико-грамматическими единицами языка. Анализ результатов исследования позволил дифференцировать эту группу школьников с дизорфографией по подгруппам, в основу выделения которых был положен доминирующий характер несформированности речевых компонентов, лежащих в основе формирования орфографического навыка письма.

В первую подгруппу вошли учащиеся с незначительным преобладанием несформированности фонематических процессов (21% детей

ЭГ). Нередко при выполнении заданий дети смешивали звуковой облик даже значительно различающихся по звуковому составу слов. Ограниченность звуковой ориентировки обуславливала нечеткое восприятие границ слов, препятствовала пониманию смысловых единиц в целом. По результатам исследования можно предположить, что фонематическая система у многих школьников недостаточна в регуляторно-операциональном звене. Потенциально обладая возможностью правильно дифференцировать слова и звуки, производить анализ слов, дети часто не могут осуществить этого. Подтверждением данного предположения может служить инерегулярный характер подобных нарушений.

Вторую подгруппу составили школьники с преобладанием несформированности лексико-грамматических процессов (79% детей ЭГ). Характеризуя этих школьников, следует отметить недостаточную сформированность лексики, которая проявлялась в низком уровне усвоения слов, имеющих обобщенные и отвлеченные значения, прежде всего, слов, передающих качество, состояние, оценку. При выполнении экспериментальных заданий эти школьники медленно актуализировали нужное слово, допускали замены слов, свидетельствующие о затруднениях выделения не только оттенков значений, но и существенных признаков предметов или действий. Выявленные трудности актуализации слов, позволяют предположить у этих школьников недостаточный уровень развития умения сравнивать слова по значению. У этой подгруппы школьников в процессе комбинирования слов проявлялись отклонения от грамматической нормы языка. При выполнении экспериментальных заданий у них наблюдалось нехарактерное для данного школьного возраста формообразование по аналогии с продуктивными формами, например, игнорирование чередований конечных согласных, отсутствие наращения или изменения суффиксов. Особенно большое количество ошибок было представлено смешениями семантически близких морфем. При этом количество и характер ошибок зависел от лексической семантики и степени знакомства со словом. Все это в целом, а также примитивизм и однообразие грамматических моделей, может свидетельствовать о неполноценном овладении детьми процессом расчленения слов на составляющие его морфемы. У школьников этой подгруппы наблюдалось недостаточное овладение синтаксисом, проявляющееся в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении.

Полученные в ходе исследования экспериментальные данные позволяют сделать заключение о том, что нечёткость фонематических процессов, качественное своеобразие грамматического строя речи и наличие пробелов в лексической системе нарушают формирования

орфографического навыка письма у значительного количества изучаемой категории школьников. Наличие вышеперечисленных затруднений позволяет говорить о необходимости включения в систему работы по устранению дизорфографии коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие и совершенствование у школьников фонематического, лексического и грамматического компонентов речевой функциональной системы.

Список литературы

1. Азова О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2006.
2. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Просвещение, 1966. 308с.
3. БожовичЕ. Д Исследование умственной деятельности школьников в процессе обучения их решению задач по образцам (на материале русского языка): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: АПН. 1975. – 28 с.
4. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. – М.: Просвещение, 1964. – 300с.
5. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников. М.: Просвещение, 1965. 356 с.
6. Жуйков С.Ф. Психологические основы оптимизации обучения младших школьников родному языку: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М.: АПН. 1975. – 55 с.
7. Иванова В.Ф. Современная русская орфография. – М.: Высш. шк., 1991. – 192 с
8. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
9. Лалаева Р.И., Яковлев С.Б. К вопросу об аспектах изучения нарушений письменной речи у детей / Изучение и коррекция речевых расстройств. – Л., 1986. ЛГПИ им. А.И. Герцена.
10. Лалаева Р.И., Азова О.И. Дифференциальная диагностика дизорфографии у младших школьников // Школьный логопед. – 2005. – № 5-6 (8-9).
11. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы 1 междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. – М., 2004.
12. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004. – 72 с.
13. Лалаева Р.И., Прищепова И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
14. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961. – 311 с.
15. Львов М.Р. Рамзаева Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 Педагогика и методика нач. обучения. – М.: Просвещение, 1979 – 431 с.
16. Менчинская Н.А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы // Советская педагогика. 1968. №6.
17. Козырева Л.М. Путешествие в страну падежей. – Ярославль, Академия Развития, Академия Холдинг, 2001. – 80с.

18. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128с.
19. Прищепова И.В. Дизорфография младших шк-ков: учеб.-метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2006. – 206 с.
20. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.:ВЛАДОС, 1995. – 256 с.
22. Спирина Л.Ф. особенности обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи // Основы теории и практики логопедии/ Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1968.
23. Тараканова А.А. Формирование мыслительных операций у младших школьников в процессе коррекции дисграфии: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С Пушкина., 2007. – 204 с.
24. Туманова Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2004. – № 5.
25. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М., 1984. 160с.

**Проблема судьбы человека в контексте идеи
о социокультурной обусловленности воспитания**

В статье предпринимается одна из редких попыток в историко-педагогическом философском контексте, ответа на вопрос о наиболее адекватном, правильном понимании судьбы человека как теоретической, так и житейско-практической, социальной проблемы.

In article one of rare attempts in a historical and pedagogical philosophical context, the answer to a question of the most adequate, correct understanding of destiny of the person both theoretical, and an everyday and practical, social problem is undertaken.

Ключевые слова: судьба человека, факторы судьбы, воспитание, история воспитания, свобода воли, ответственность человека, патронализм.

Key words: destiny of the person, destiny factors, education, education history, free will, responsibility of the person, patronalizm.

Одно из современных массовых заблуждений, имеющих место также в научной и научно-публицистической литературе, – вера в то, что судьба человека зависит полностью от него самого, она в его руках, и он её властелин. Существует и другая крайность – понимание судьбы как неумолимого рока.

Внести некоторый вклад в критику этих крайних представлений – цель данной статьи, основанной на широких историко-педагогических философских обобщениях.

Всегда, а в наше время особенно, человеческие ценностно-смысловые заблуждения, как, впрочем, и великая правда о жизни, являются в значительной степени продуктом целенаправленного воспитания. Применительно к иллюзии о том, что человек – хозяин своей судьбы, можно утверждать о несомненной обусловленности этой иллюзии стремлением определенных социальных субъектов воспитания, прежде всего властвующих элит, не допустить в общественном сознании гипертрофии патроналистских настроений.

В принципе, это стремление – довольно новый феномен, в то время как надежды на царя, барина, государство, милосердие добрых и богатых меценатов, признание верности пословицы «каждый сверчок знай свой шесток» традиционно характерны для мировой истории и в течение тысячелетий представляли собой одну из важнейших стратегий воспитания подрастающих поколений. Предполагалось, чтобы вос-

питуемая среднестатистическая личность не слишком высоко мнила о себе, не впадала в гордыню самодостаточности. Этому немало способствовала религия, побуждавшая, например, Я.А. Коменского смотреть на воспитание как на средство подготовки человека к спасению души.

В эпоху капитализма, начиная, пожалуй, с Ж.Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци, педагогика всё больше нацеливалась на научение человека самому ковать свою судьбу, во всяком случае – в пределах своего класса и сословия. Эта педагогическая установка призвана была учить человека самому, так сказать, ловить рыбу, а не ожидать де-лежа наловленной кем-то, не пассивности и созерцательности, а активной, да ещё профессиональной деятельности. Тем более, это уже был исторический период, когда всё отчетливее обнаруживались признаки такого знакового явления, как вертикальная и горизонтальная социальная мобильность членов индустриального общества.

Неудивительно увлечение закрытыми учебными заведениями. Они ведь тоже работали на идею о человеке как самостоятельном творце судьбы, не очень поддающемся молве, влиянию родителей и проч. Классическое, так называемое формальное образование, впоследствии сочетаемое с реальным, практическим образованием, явно благоприятствовало тенденции воспитания самостоятельной, творческой личности. Пожалуй, именно этой тенденцией можно объяснить существование плеяды ярких личностей в различных областях общественной жизни России, к примеру в период довольно реакционного правления Николая I.

В Советской России состоялось социально масштабное окончательное отречение от установки на жесткую зависимость судьбы человека от внешних факторов. Многозначителен был лозунг из «Интернационала»: «Никто не даст нам избавленья, ни Бог, ни царь, ни господин». Занималась заря поистине новой, не реформаторской, но революционной педагогики – педагогики коллективного, социалистического переустройства общества. Новая педагогика, мировоззренчески опиравшаяся на марксистско-ленинское, диалектическое учение, отвергла не только идею жесткой зависимости судьбы от внешних факторов, но и субъективистско-идеалистическую трактовку судьбы, склоняющую человека к подражанию поведенческим образцам произвола и асоциальности.

Советское идеологическое воспитание изначально нацеливалось на то, чтобы сформировать социально активную личность, причем убежденную в своей защищенности со стороны коллектива, государства. Так рождалась общественно значимая ценность приоритета коллективной судьбы. В реальности эта ценность фактически переросла в социалистический патронализм, имевший как плюсы, так и минусы.

Плюсы состояли в чувстве социальной защищенности личности, в надеждах на государство, а минусы – в развитии этатизма, в проникновении государства до мелочей индивидуальной жизни, в принятии государством на себя роли абсолютного опекуна гражданина.

Советское воспитание не могло не формировать мысль, что в судьбе человека отнюдь не всё зависит от него самого. Человек свободен, но его свобода разворачивается в границах познанной необходимости, ответственности перед государством, партией, комсомолом и т. п., тесно связанной со служением общему делу строительства нового общества и воспитания нового человека.

Система коммунистического воспитания формировала у человека именно чрезмерные надежды на государство, чрезмерную зависимость от государственной машины, а государство, в свою очередь, представлялось своеобразным демиургом судьбы человека. Государство и общественно-политические организации все планировали, все распределяли, и человек, конечно, привыкал к этому. Он связывал свою личную судьбу не столько со своей индивидуальной деятельностью, сколько с заботой о нем партии и правительства, к которым он относился как к выразителям всенародных интересов и чаяний. Даже сама педагогика, воспитательная работа с детьми воспринимались теорией в качестве зеркала педагогики правящей партии. Коллективное воспитание предполагало как ответственность личности за коллектив, так и ответственность коллектива за личность. Коллективная самокритика по поводу оступившегося члена коллектива («проглядели», «недоглядели»!) рассматривалась в качестве действенного метода воспитания, использования общественного мнения.

Человек, по сути, прощал государству многие несправедливости, прощал те «щепки», которые летели при «рубке леса», т. е. революционном изменении общественных отношений. Был тогда слоган: «государство – это мы».

Естественно, что партийно-классовая методология и идеология коммунистического воспитания ориентировали на критику, на «разоблачение» буржуазной философии и педагогики, проповедовавших индивидуалистическое, зачастую пессимистическое видение судьбы человека. Понятийному ряду советского воспитания – «коллективизм», «мажор» и т. п., – противопоставлялись термины «брошенность человека в мире», «одинокая толпа», «безысходность» и проч., господствовавшие в экзистенциализме и других социально-критических западных течениях философско-педагогической мысли.

Но вот в начале 90-х гг. XX в. в России «реальный социализм» потерпел крах. Наступил период капитализма. Много тогда говорилось о духовном возрождении России, а в действительности наиболее зримо возродился капитализм, к тому же на первых порах «дикий», «ли-

хой»... Одновременно стала настойчиво внедряться идея о человеке как творце своей судьбы. И этот масштабный и не без идеологической манипулятивности воспитательный процесс был, думается, весьма успешным. И наши личные исследования также свидетельствуют об этом: более 80 % опрошенных нами молодых людей придерживаются данной точки зрения.

Между тем, обратим внимание на борьбу политических партий во время избирательных кампаний. Акцент в этой борьбе делается всё-таки на проблеме заботы государства и общества о личности, её благополучии, её развитии, оптимизме и проч., т. е., по сути, о судьбе простого человека, о том, как именно государству вершить позитивно судьбоносную политику, включая политику в сфере образования и воспитания. Разве тем самым не отрицается идея всевластия человека над своей судьбой? Конечно, отрицается. В этом и мудрость, и справедливость. Но вот парадокс: параллельно происходит безудержное «вперивание» (термин старой русской педагогической мысли) в сознание людей прямо противоположной установки – мол, всё зависит от самого человека. Так что, если, допустим, человек в древних цивилизациях трактовал судьбу как предопределенность свыше и в лучшем случае надеялся лишь на удачу – фортуна, то на рубеже XXI в. человек наивно верит в свои безграничные возможности.

Принимая во внимание то, что исстари одним из сущностных признаков мудрости, равно как и мудрого воспитания, признавалось соблюдение меры во всем, трудно не сделать вывод о целесообразности применения этой философско-этической максимы к пониманию судьбы человека. Как некий общий жизненный план и одновременно пройденный жизненный путь судьба как бы сращивается с человеческой личностью, становится, если угодно, её крестом.

Судьба явно не слепой рок, потому что человек наделен потенциалом свободы воли и вполне в силах «не плошать» в разнообразных ситуациях горя и радости. Но человек объективно и диалектически зависит от таких индивидуально конкретных факторов, или компонентов, слагаемых судьбы, как наследственность, среда и воспитание, полученное в детстве, да и не только в детстве, но и в период зрелости и старости.

Это же судьба, например, родиться мальчиком или девочкой, с тем или иным темпераментом, задатками характера, интеллекта, красоты, здоровья. А не судьба ли родиться в княжеских хоромах или деревенской избе, в России или в Америке? Да, можно «выбиться в люди» из нищеты, однако благодаря чему и кому? Только ли благодаря незаурядным индивидуальным способностям? Впрочем, и последние то уходят своими корнями в пласты наследственности, среды, воспитания. Человек вряд ли «сделает себя сам» без причудливого и во

многом таинственного сочетания в нем всех этих биокультурных пластов. Среда может быть одинаковой, а воспитание – разное. И это тоже судьба. Нужно быть совсем не наблюдательным, чтобы не заметить, в частности, как ныне устраиваются в жизни дети богатых и сверхбогатых. Вряд ли только вследствие своих особых талантов. Судьба? Конечно, судьба.

И современные надежды на большую роль государства в судьбе детей-сирот, пенсионеров и других слоев населения – это тоже подтверждение тому, что судьба человека есть в какой-то степени следствие стратегии деятельности соответствующих социальных институтов. Следовательно, тот, кто упорно говорит о человеке как творце судьбы, он тем самым логически взваливает на человека непомерную ношу – ответственность за судьбу, снимая часть этой ноши с государства и других социальных институтов. Идеологический процесс снятия этой части есть признак ложного воспитания.

На наш взгляд, при размышлениях о судьбе надо учитывать религиозно-педагогическую точку зрения. Кроме таких факторов судьбы человека, как наследственность, среда, воспитание и свобода воли человека, есть еще более могущественный, сверхчеловеческий фактор – воля Божья. В истории немало мудрейших толкователей Библии, кто в своих произведениях пишет об абсолютной власти Всевышнего над судьбой человека, т. е. над той же наследственностью, средой, воспитанием и свободой человека. Но были и есть те, кто полагает, что Бог не случайно дал человеку духовную свободу. Раз эта свобода налицо, значит человек отчасти ответствен за свою судьбу. По идее, он должен стремиться к тому, чтобы согласовать свою волю с волей Божьей. Наибольшая гармония этих двух волей присуща лишь святым подвижникам. Они-то как раз и служат в религиозном сознании, в религиозной педагогике образцами для подражания на духовном пути к подражанию Самому Господу Богу. Можно верить или не верить в это, но для адекватного понимания проблематики судьбы человека в историко-педагогическом философском контексте необходимо привлечение религиозно-педагогического материала. История педагогики без религии – «безголовый урод», как сказал К. Д. Ушинский.

Несомненно, судьба есть. Но при этом никому из смертных не дано знать о двух важных вещах. Во-первых, о том, когда, где и при каких обстоятельствах человек достигнет наивысшего успеха, какими печалью будет страдать и как закончит свой жизненный путь. Во-вторых, человеку не дано знать о степени, как бы о «процентах» участия в его судьбе всех её слагаемых.

Обо всем этом можно только гадать. Именно гадать! Наука бессильна рассчитать, предвидеть судьбу человека. А раз так, то и научно управлять судьбой конкретной человеческой личности невозможно.

Однажды как-то «испортить судьбу», разумеется, можно. И скорректировать к лучшему судьбу тоже возможно. Но в целом судьба непредсказуема. Разного рода прорицатели – при всем уважении и почтении к ним – на деле тоже гадают, либо, будучи умными людьми, сопоставляют реальные тенденции с гипотетическими последствиями в будущем, либо просто случайно попадают в точку.

Что же касается астрологических предсказаний, то ведь уже древние китайские полководцы много раз, вопреки заверениям звездочетов, проигравшие битвы, отказались от услуг астрологов и больше не брали их с собой в походы. Вникнем в советы астрологов о том, что не нужно или что целесообразно делать в такой-то и такой-то день недели стрельцам, овнам, скорпионам и проч. Окажется, например, что опасно заниматься любовью в понедельник. Однако, эта рекомендация хороша, если вы молоды, а в возрасте дряхлом день недели принципиального значения не имеет.

Остаются святые пророки. Но их дар предвидения уже не от мира сего... Не нам судить...

То, что дело с предвидением судьбы обстоит именно так, как изложено выше, имеет глубокий педагогический, этико-воспитательный смысл. Коль скоро судьба точно не предсказуема, кроме того, что человек рано или поздно умрет, то это надо воспринимать отнюдь не как случайность, а как величайшую премудрость, данную нам в назидание. Ибо в самом деле, если бы люди наверняка знали о своем будущем, то у них резко снизился бы потенциал активности, творчества, надежд на благополучие. Как ни парадоксально, надежда потому и существует, движет человеком, что будущее видится ему как сквозь тусклое стекло, в общих чертах. Человек должен планировать свое будущее, по возможности, трезво мечтать о нем, но в общих чертах. Каждодневную деятельность разумно подчинить моральной максиме: «Делай, что должно, а там пусть будет так, как будет».

«Что должно...» В этом-то и проблема. Человек в жизненной ситуации должен поступить терпеливо, осмотрительно, а он впадает в гнев. Требуется смелость, отвага, а душа человека объята животным страхом. Мелочи, детали жизненного пути накладываются на перечисленные выше факторы судьбы и в результате получается нечто индивидуально грандиозное, которое не отразит ни одна фотография, ни одна биография и автобиография, ни один психологически выверенный прогноз. Разве что художники пытаются схватить нечто типическое. И оно, это типическое, тоже в назидание нам, в противном случае люди с детства не изучали бы литературу, историю...

Тут вызревает еще один этико-педагогический вывод: если будущее предсказать нельзя, то живи осторожно, не трусливо, не лениво, но осторожно, например не желай другому того, чего себе не хочешь.

Всматриваясь внимательно в личностный рост, обусловленный высшими духовными святынями и характерный, скажем, для буддийских и христианских отшельников, можно заметить, как данная духовно-нравственная осторожность перерастает в естественный подвиг любви к ближнему. На фоне всеобщего меркантилизма, собственничества и гордыни любовь к ближнему, конечно, подвиг, хотя князь Мышкин, герой романа Ф.М. Достоевского «Идиот», и не осознавал своего подвижничества.

Человек, способный на проявление любви к ближнему, это тоже олицетворение судьбы. Любящий ближнего – это совсем не то же самое, что толерантный человек. Толерантность не творит глубокий мир среди людей, а любовь творит. Но как добратся до духовной ступени любви – вот извечный вопрос. Осознание этого вопроса уже шаг по пути авторефлексии. А последняя – лейтмотив всей истории воспитания.

В заключение отметим, что историко-педагогический философский подход к пониманию проблемы судьбы человека способствуют не прямому, как бы «от себя», рассмотрению этой проблемы, а посредством поучительности прошлого для современности. Воззрения на судьбу исторически менялись. Человек, глубоко изучающий и преподающий историю педагогики, мало того, что должен знать эти исторические трансформации, но еще и актуализировать их, проводить сравнительный анализ в контексте образовательно-воспитательных задач XXI века.

Проблема судьбы человека слишком серьезна и значима, чтобы быть не замеченной при формировании системы ценностных ориентаций и смыслов жизни у нынешней молодежи. Следовало бы использовать историю, теорию и практику воспитания для убережения нашего современника и от высокомерия, и от самоунижения в понимании судьбы. История этого вопроса учит, что судьба находится где-то посередине между свободой и зависимостью человека от всеобщих условий жизни.

**Теоретический анализ проблемы социальной адаптации
в контексте социализации личности**

Статья посвящена проблеме социальной адаптации в контексте социализации личности. В работе рассматривается роль различных видов деятельности и разнообразного социального опыта в повышении адаптивности. Воспитание рассматривается автором как целенаправленная деятельность по передаче социального опыта и включению личности во все сферы жизнедеятельности.

The article is devoted to the problem of a social adaptation in the scope of a personal socialization. The role of different types of activity and various social experiences in adaptability rise are considered in the work. The education is considered by the author like a purposeful activity of social experience passing and inclusion of a personality into all fields of life.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, социальный опыт, социальные роли, социализация, воспитание.

Key words: adaptation, social adaptation, social roles, social experience, socialization, education

Проблематика, связанная с адаптацией человека как субъекта общения, деятельности и познания вызывает интерес у исследователей разных областей науки – биологии, психологии, философии, социологии и педагогики. Изучение приспособительных процессов находится на «стыке» различных дисциплин, являясь перспективным направлением в комплексном изучении человека.

Термин «адаптация» в 1865 г. предложил немецкий физиолог Г. Ауберт. Он рассматривал адаптацию как изменение чувствительности кожных анализаторов к действию внешних раздражителей. [12, с.13]. Изучение этого вопроса продолжил Ж.Б. Ламарк. Адаптационными изменениями он объяснял возникновение отдельных видов и их эволюцию. Французский зоолог различал три вида адаптации: прямую, косвенную (посредством упражнений органов) и внутреннее стремление организма к усовершенствованию, вызванное средой. При этом, согласно представлениям Ж.Б. Ламарка, животные и растения способны сохранять и передавать адаптивные изменения по наследству.

Впоследствии биологи и физиологи – в самом общем виде – понимали под адаптацией механизм эволюции биологических видов и приспособление отдельных особей к воздействию внешней среды. Поскольку человек имеет свою специфическую среду обитания – социальную, то наряду с биологическими механизмами адаптации, логично рассматривать и социальный аспект этого явления.

В гуманитарных науках начало изучению адаптации личности в социокультурной среде положили работы И.Г. Гердера. В своих трудах немецкий философ и культуролог подчеркивал адаптивную «недостаточность» человека – отсутствие узкоспециализированных приспособительных программ и адаптивных стратегий, передаваемых по наследству. Для восполнения этой природной «недостаточности», по его мнению, человек создает культуру. Социокультурная среда, в свою очередь, будучи системой «норм поведения, общения, деятельности и взаимодействия людей» выступает эффективным приспособительным инструментом, который обеспечивает саморазвитие общества [18, с. 22–23].

Понимание адаптации с течением времени менялось, отражая актуальные проблемы, волнующие ученых в разные исторические периоды. Многообразие трактовок термина «адаптация», вероятно, связано с его применением в разных областях знания, задачами, которые ставили перед собой исследователи при его изучении. Современные справочные, научные и научно-популярные издания содержат множество определений категории «адаптация». Все они отличаются характеристикой двух взаимодействующих систем, характером связи между ними, содержанием и результатом процесса адаптации.

В философии под адаптацией понимается как процесс «приспособление системы к условиям внутренней и внешней среды», так и его результат – «наличие у системы приспособленности к некоторым факторам среды» [23]. Психологические словари, в общем, определяют адаптацию как «приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды» [7]. Педагогические словари трактуют адаптацию как «способность субъекта приспособляться к различным условиям (внешняя среда, информационная среда, социальные условия, процесс обучения)» [16]. С точки зрения социальной педагогики адаптация – это продукт взаимодействия человека с окружающей социальной средой, результат предметной деятельности, преобразующий и среду, и сам субъект этого процесса.

Адаптации приводит личность к состоянию адаптированности. При этом А.А. Налчаджян, в своих работах отмечает, что успех адаптации зависит от адаптивности – способности человека к адаптации [15]. Понятие «адаптивность» трактуется как педагогами, так и психологами довольно широко. Анализируя определения этого феномена можно го-

ворить о том, что понятие рассматривается исследователями как переменная, характеризующая совокупность индивидуальных и социально-психологических признаков, обуславливающих эффективность адаптации. На основе анализа научной литературы можно выделить два основных подхода к определению адаптивности: через отдельные характеристики личности или их взаимосвязь и через способность к выбору индивидуальных стратегий адаптации.

Первый подход представлен в концепции адаптационного потенциала разработанной А.Г. Маклаковым [9]. Ученый определяет адаптационные возможности, оценивая уровень развития психических характеристик личности, наиболее значимых для процесса адаптации. К ним А.Г. Маклаков относит самооценку личности, уровень нервно-психической устойчивости, уровень конфликтности, уровень социальной поддержки, степень ориентации на общепринятые нормы поведения и требования коллектива, наличие опыта общения.

Другой подход к проблеме адаптационных способностей заключается в понимании адаптивности, как способности человека выбирать наиболее эффективные индивидуальные стратегии адаптации. «Адаптационная стратегия, - по определению М.В. Ромма, – это осознанные и неосознанные действия, обеспечивающие личности состояние адаптированности» [18, с. 84]. При всем многообразии стратегий адаптации выделить одну универсальную невозможно, срабатывающую во всех адаптационных ситуациях. В природе не существует идеальной адаптации и не существует идеальной стратегии адаптации. Проблема адаптивности личности связана не с усвоением и воспроизводством одной «наилучшей», но с выбором оптимальных в каждой конкретной адаптационной ситуации приемов и способов адаптации.

Высокий уровень развития адаптивности личности может быть достигнут за счет активного взаимодействия с социальной средой при максимальном использовании потенциальных возможностей социума. Условием, необходимым для достижения личностью состояния адаптированности, является совокупность таких факторов как социальные способности, социальные потребности, социальные отношения, социально-значимая деятельность, отмечает в своей работе Торохтий В.С. [22].

В гуманитарных науках чаще применяется категория «социальная адаптация», под которой понимается процесс взаимодействия личности, или коллектива с окружающей общественной средой, в ходе которого они активно взаимодействуют и оказывают воздействие друг на друга [12, с. 24]. Л.Г. Гуслякова рассматривает социальную адаптацию как «процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой» [19, с. 8]. Более емкая трактовка, принадлежащая

А.Г. Морозу, позволяет определить социальную адаптацию как многофакторный и многомерный процесс вхождения личности в новое социальное окружение с целью совместной деятельности в направлении прогрессивного изменения как личности и среды [13].

А.В. Мудрик под социальной адаптацией понимает «процесс и результат становления индивида социальным существом». [14] Согласно представлению Г.П. Медведева, Б.П. Рубина, Ю.Г. Колесникова, социальная адаптация – это «приобщение личности к определенным видам деятельности, усвоение личностью социального опыта общества в целом и той среды (микросреды), к которой он принадлежит» [10, с. 64-67].

В зарубежной литературе также существуют различные трактовки и понимания социальной адаптации. Как совокупность приспособительных реакций, в основе которых лежит активное освоение среды, ее изменение и создание необходимых условий для успешной деятельности социальную адаптацию трактовал Т. Шибутани [24]. С. Ганс понимал под социальной адаптацией – выход из стрессовой ситуации [20].

Дж. Г. Мид [11] исследовал социальную адаптацию с позиции ролевой концепции личности. По его мнению, формирование установок и моделей поведения индивида зависит от установок и моделей поведения других членов социальной группы, в которую он включен, а сам процесс принятия социальной роли и является социальной адаптацией. Социальную роль можно определить как совокупность ожиданий и требований, предъявляемых социальной группой, обществом в целом к лицам, занимающим определенные позиции. Эти ожидания и требования воплощаются в конкретных социальных нормах [21]. Разработке концепции социальной роли и определению этого понятия особое внимание уделял И.С. Кон. По его мнению, «социальная роль – это то, что ожидается в данном обществе от всякого человека, занимающего определенное место в социальной системе» [3, с. 61]. Понятие социальной роли, относится к таким ситуациям социального взаимодействия, когда регулярно и на протяжении длительного времени личность воспроизводит в определенных обстоятельствах устоявшиеся черты поведения, то есть его определенные стереотипы, соответствующие ожиданиям других людей. И.С. Кон, подчеркивает, что в реальной жизни индивиды не просто усваивают предлагаемые им социальные роли и адаптируются к среде, но и учатся создавать нечто новое, преобразуя самих себя и окружающий мир [4, с. 31].

Процесс развития личности и социальной адаптации как динамику освоения социальных ролей рассматривал и А.А. Бодалев [2]. Количество социальных ролей зависит от многообразия видов деятельности, отношений и социальных групп, в которые входит личность с ее по-

требностями, ценностями и интересами. Чем больше социальных ролей индивид способен воспроизвести, тем более приспособленным к жизни он является. Поскольку чем шире спектр социальных связей и чем интенсивнее происходят изменения в окружающей среде, тем более трудной оказывается социальная адаптация, а ее успешность во многом зависит не только от характеристик самого индивида, но и среды.

Человек является субъектом социальным, т.е. принадлежит к определенной общественной структуре, которая задает различные формы, виды, стереотипы поведения и деятельности. Различные социальные роли человек осваивает и воспроизводит во всех сферах жизни. Согласно «Концепции воспитания в образовательных учреждениях Ленинградской области» [5, с. 21-23], разработанной Н.П. Царевой и др., личность включена в пять сфер жизнедеятельности: бытовую, трудовую, общественную, сферу познания и досуга (рис.).

Первичная базовая сфера – это сфера быта, определяющая и организующая условия человеческой жизни. Адаптация в быту заключается



Рис. Сферы жизнедеятельности человека
(по Н.П. Царевой)

в формировании ряда установок, навыков, привычек и качеств личности, соотносящихся с традициями, существующими отношениями между людьми вне сферы отношений, складывающихся с семьей, родственниками и знакомыми. В сфере быта адаптация наиболее актуальна, так как здесь закладываются основы адаптивности.

Сфера труда занимает особое место, так как концентрирует в себе основу для успешной жизненной перспективы, социально-нравственную и гражданскую позицию личности. Адаптация в сфере труда складывается из овладения системой знаний, умений, навыков, необходимых для качественного выполнения профессиональных обязанностей; выполнения требований трудовой дисциплины; самостоятельности при выполнении должностных функций; установлении взаимоотношений с коллегами, основанных на взаимном уважении. От того насколько основателен и разносторонен опыт человека в созидательной продуктивной деятельности, зависит настолько он и готов к построению жизни на основе труда, а не на вымогательстве, мошенничестве и других криминальных проявлениях.

Сфера общественной деятельности представляет собой совокупность институтов гражданского общества и государства, организаций и процессов, которые позволяют человеку реализовать свои взгляды,

убеждения и интересы, добровольно объединяясь в различные клубы, ассоциации и объединения. В процессе адаптации в этой сфере личность, или социальная группа осваивает нормы, ценности, модели поведения и деятельности, свойственные гражданскому обществу.

В сфере познания закладывается интеллектуально-нравственный фон всего происходящего в окружающей среде. В ходе адаптации в этой сфере происходит формирование мировоззрения, умение анализировать процессы, происходящие в жизни природы и общества, выработка по отношению к ним собственного отношения и выстраивание жизненной позиции.

Среда досуга (отдыха) обеспечивает возможность приобщения человека к ценностям художественной культуры, литературы, искусства. Адаптация в этой сфере предполагает формирование ценностей, отвечающих нормам здорового образа жизни, эстетической культуры. Формирование устойчивых ценностей в данной сфере делает жизнь наполненной высокими образами духовной культуры. Именно в этой сфере важна среда общения, где закрепляются добровольно выбранные способы взаимодействия, создаются прочные межличностные связи.

В каждой из вышеперечисленных сфер жизнедеятельности человек приобретает определенный социальный опыт. Социальный опыт А.В. Мудрик трактует как «синтез различного рода умений и навыков, знаний, способов деятельности, мышления, стереотипов поведения, запечатленных ощущений и переживаний». [14] Процесс усвоения индивидом социального опыта, определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества, по мнению И.С. Кона представляет собой социализация. [6] Таким образом, разнообразный социальный опыт является не только основой эффективной социальной адаптации, но и социализации личности.

Г.М. Андреева рассматривает социализацию как процесс воспроизводства индивидом общественных отношений: «Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [1].

Б.Д. Парыгин дает следующее определение социализации: «Процесс социализации – вхождение в социальную среду, приспособление к ней, освоение определенных ролей и функций, которое вслед за своими предшественниками повторяет каждый отдельный индивид на протяжении всей истории своего формирования и развития» [17].

Таким образом, социальная адаптация неразрывно связана с социализацией личности. В понятии социализации заключается способ-

ность человека усваивать изменяющиеся условия, его адаптационная сущность. Разница заключается лишь в том, что социализация является более широким понятием и представляет собой непрерывный процесс, в результате которого человек, который изначально наделен определенными биологическими задатками, приобретает необходимые качества и социальный опыт для полноценной жизнедеятельности в обществе. В то время как социальная адаптация выступает важнейшим механизмом социализации личности.

Социализация человека происходит не только в условиях непрерывного воздействия на личность всевозможных обстоятельств жизни, но и в условиях целенаправленного образования и воспитания. Воспитание выступает своеобразным механизмом ускорения процесса социализации, целенаправленной деятельностью по передаче социального опыта и процессом включения личности в жизнь общества.

Воспитание как общественное явление – сложный и противоречивый процесс включения подрастающего поколения в жизнь общества: в сферу быта, общественно – производственную деятельность, творчество, духовность; становление их людьми, развитыми личностями и индивидуальностями, важнейшим элементом производственных сил общества. Оно обеспечивает общественный процесс и преемственность поколений. Воспитание осуществляет все общество, так как оно означает социальное становление личности, процесс достижения ребенком такого уровня развития, когда он становится способным самостоятельно выстраивать свое поведение, а также обладает способностью осознавать свои отношения с миром и производить относительно устойчивый ценностный выбор [8].

В широком педагогическом смысле – воспитание – это целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс. В узком педагогическом смысле под воспитанием понимается специальная воспитательная работа; в еще более узком значении, имеется в виду решение определенной задачи, связанной, например, с воспитанием нравственных качеств [8].

Среди множества концепций воспитания, в современном обществе лидируют концепции гуманизации и социализации личности. В них большое внимание уделяется усвоению индивидуумом социального опыта, необходимого ему для адекватной адаптации в социальном мире. А.В. Мудрик, рассматривая социализирующее значение воспитания, отмечает, воспитание в определенной мере определяет то, что как объект социализации человек более или менее успешно осваивает социальные нормы и ценности, не асоциальные или антисоциальные нормативно-ценностные установки и поведенческие сценарии. Воспитание, по его мнению, имеет определенные возможности создания условий для просоциальной самореализации себя человеком как

субъекта социализации, для проявления и развития его субъектности и субъективности в позитивном аспекте. Воспитание может создать такие условия развития человека, которые помогут ему достичь баланса между адаптированностью в обществе и обособлением в нем, то есть в той или иной мере минимизировать степень становления его жертвой социализации. Воспитание имеет некоторые возможности предотвратить столкновение человека с теми или иными опасностями стихийной социализации, а также минимизировать и отчасти корректировать последствия случившихся столкновений, то есть уменьшить риск превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации [14].

Для того чтобы сохранить социальную структуру, общество формирует социальные стандарты и образцы ролевого поведения. Личность усваивает этот социальный опыт путем вхождения в социальную среду. Однако в силу своей природной активности человек сохраняет и развивает тенденцию к автономии и формированию собственной позиции. Следствием этой тенденции является развитие и преобразование не только самой личности, но и общества.

Исходя из вышесказанного, можно выявить общие характеристики социальной адаптации и социализации. Оба процесса связаны с формированием личности индивида и предполагают активную позицию субъекта, связаны с усвоением и последующим воспроизводством социального опыта, протекают в различных видах деятельности во всех сферах жизни. Но, несмотря на тесную взаимосвязь эти два явления представляют собой самостоятельные процессы. При этом социализация предполагает интеграцию человека в социальную среду на протяжении всей его жизни. А социальная адаптация выступает в качестве одного из эффективных механизмов включения человека в систему социальных отношений. Воспитание же, как целенаправленная деятельность по передаче социального опыта и процесса включения человека в общественную жизнь позволяет сформировать просоциальную направленность этих процессов.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: МГУ, 1998
2. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988
3. Кон И.С. Личность как субъект общественных отношений. М., 1965.
4. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989.,
5. Концепции воспитания в образовательных учреждениях Ленинградской области // Воспитание школьника, ЛОИРО, СПб., 2001
6. Крайг Г. Психология развития, С.-П. 2006
7. Краткий психологический словарь. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998

8. Лихачев Б. Т. Педагогика. М., 1998
9. Маклаков А.Г. // Психологический журнал 2001. Т.22. №1.
10. Медведев Г.П., Рубин Б.П., Колесников Ю.Г. Адаптация важнейшая проблема педагогики//Советская педагогика. 1969. 3.
11. Мид Дж. От жеста к символу // Американская социологическая мысль. – М., 1994
12. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации: Автореф. дисс. канд. философ, наук. Л., 1974
13. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Киев: КГУ, 1983
14. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.
15. Налчаджян А. А. Личность: групповая социализация и психическая адаптация. Ереван, 1988
16. Образование и педагогика. Тезаурус. – ИНИНФО-2006
17. Парыгин В.Д. Основные социально-психологические теории. М., 1971
18. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. – Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002
19. Российская энциклопедия социальной работы. Т. 1. М.: Институт социальной работы, 1997
20. Селье Ханс. Очерки об адаптационном синдроме: Пер. с англ. - М.:МЕДГИЗ, 1960
21. Тадевосян Э.В. Словарь справочник по социологии и политологии. М., 1996
22. Торохтий В.С. Модели интеграции теории и практики социальной педагогики в деятельности образовательных учреждений // Педагогическое образование в России. 2010. № 1
23. Философский энциклопедический словарь.- М.: Советская энциклопедия, 1989 г.
24. Шибутани Т. Социальная психология. - М.: Прогресс, 1969

Сведения об авторах

Березина Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, первый заместитель директора, Региональный институт развития образования (Россия, г. Сыктывкар, Ямало-Ненецкий автономный округ) e-mail: berezinaolgaleonidovna@yandex.ru

Большакова Наталья Александровна, преподаватель, Нижневартковский социально-гуманитарный колледж, заведующая кафедрой педагогики, психологии и методик обучения (Россия, Нижневартовск), e-mail: bolshakova_n_a@list.ru

Гонтарева Галина Антиповна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: sasha-fam@yandex.ru

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

Денисова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: denisova@inbox.ru

Жилина Алла Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, Институт педагогического образования Российской Академии образования, Федеральное агентство по образованию, (Россия, Санкт-Петербург)

Ивановская Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: logoped544@yandex.ru

Кириллова Галина Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Калинина Анастасия Вячеславовна, аспирантка, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: a.v.kalinina@mail.ru

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

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

Косинова Елена Петровна, директор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Таймырский филиал (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: cosinova29@yandex.ru

Лалаева Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой логопедии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: lalaeva@mail.wplus.net

Литвиненко Игорь Вячеславович, доктор медицинских наук, профессор, заместитель начальника кафедры нервных болезней, Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

Мамайчук Ираида Ивановна, доктор психологических наук, профессор, кафедра медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-петербургский государственный университет факультета психологии, (Россия, Санкт-Петербург)

Миссуловин Леон Яковлевич, доктор психологических наук, профессор кафедры логопедии, Заслуженный работник здравоохранения РФ, заведующий, Городской консультативно-диагностический логотерапевтический центр ПНД № 1, ГУЗ, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Миссуловина Надежда Степановна, логопед, ПНДО № 2 ЦИЛ «Детская психиатрия», (Россия, Санкт-Петербург)

Морозова Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: sasha-fam@yandex.ru

Мосолов Вячеслав Андреевич, доктор педагогических наук, кандидат философских наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий ЛГУ им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Седова Нелли Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, РГПУ имени А.И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: vladimir_sedov@hotmail.com

Сербина Любовь Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, Сочинский государственный университет туризма и курортного дела (Россия, г. Сочи), e-mail: serbinalf@mail.ru

Смелков Михаил Юрьевич, аспирант кафедры естествознания и географии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: 6409390@gmail.com

Якимович Инна Валериевна, аспирант кафедры логопедии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: inna_yakim@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*: rednauka@mail.ru
Статьи принимаются в течение года.

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

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

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург, Пушкин

Санкт-Петербургское шоссе, 10

тел. (812) 476-90-34

rednauka@mail.ru

Научный журнал

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

Редактор: Т.Г. Захарова
Технический редактор А.А. Беляева
Оригинал-макет А.А. Беляевой

Подписано в печать 14.12.2011. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 11,25. Тираж 500 экз. Заказ № 781

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

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