

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»



ИЗВЕСТИЯ
РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. А. И. ГЕРЦЕНА

IZVESTIA: HERZEN UNIVERSITY JOURNAL
OF HUMANITIES & SCIENCES

Рецензируемый научный журнал

№ 190

Санкт-Петербург
2018

Рецензируемый научный журнал «Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена» зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, свидетельство ПИ № 2-5322 от 6 июля 2001 г.

Редакционная коллегия научного журнала

Президиум редакционной коллегии

Богданов С. И. — член-корреспондент Российской академии образования, ректор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор филологических наук, профессор (председатель Президиума редакционной коллегии, член редакционного совета по филологическим наукам); **Лантес В. В.** — академик и вице-президент Российской академии образования, заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Правительства РФ, первый проректор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, член Президиума ВАК при Минобрнауки РФ (главный редактор журнала, член редакционного совета по педагогическим наукам); **Шубина Н. Л.** — декан филологического факультета Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор филологических наук, профессор, член экспертного совета ВАК по филологии и искусствоведению (ответственный редактор журнала, член редакционного совета по филологическим наукам); **Богословский В. И.** — академик Europäische Akademie der Naturwissenschaften (Германия), начальник управления подготовки и аттестации кадров высшей квалификации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор (заместитель главного редактора журнала, член редакционного совета по педагогическим наукам).

Члены редакционной коллегии

Александрова Н. Х. — член Комиссии по геронтопсихологии Евросоюза (Болгария), профессор Софийского университета им. Св. Кл. Охридского, доктор психологических наук; **Алехин А. Н.** — заведующий кафедрой клинической психологии и психологической помощи Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор медицинских наук, профессор; **Баева И. А.** — академик Российской академии образования, лауреат премии Правительства РФ, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор психологических наук, профессор; **Балашова Т.** — ассоциированный профессор университета Оклахомы (США), PhD; **Бахмутский А. Е.** — профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор; **Беляева Л. Н.** — заслуженный деятель науки РФ, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор филологических наук, профессор; **Болотин А. Э.** — старший научный сотрудник Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, доктор педагогических наук, профессор; **Волкова И. П.** — заведующая кафедрой коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор психологических наук, доцент; **Вольский А. Л.** — доцент Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор филологических наук, доцент; **Гавронская Ю. Ю.** — профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор; **Гогоберидзе А. Г.** — директор института детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор, член экспертного совета ВАК; **Григорьев В. И.** — заведующий кафедрой физической культуры Санкт-Петербургского государственного экономического университета, доктор педагогических наук, профессор; **Дмитриева Е. Е.** — профессор Нижегородского государственного педагогического университета Козьмы Минина, доктор педагогических наук, профессор; **Зюкин А. В.** — профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор; **Ильина С. Ю.** — заведующая кафедрой олигофренопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор; **Кантор В. З.** — директор института дефектологического образования и реабилитации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор; **Карпилович Т. П.** — заведующая кафедрой теории и практики английского языка Минского государственного лингвистического университета (г. Минск, Республика Беларусь), доктор филологических наук, профессор; **Комарова Ю. А.** — член-корреспондент Российской академии образования, проректор по международному сотрудничеству Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор; **Кончук Л. Б.** — заведующая кафедрой немецкой филологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор филологических наук, профессор; **Красильникова О. А.** — заведующая кафедрой сурдопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор; **Лопатина Л. В.** — заведующая кафедрой логопедии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор; **Матасов Ю. Т.** — профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор психологических наук, профессор; **Медникова Л. С.** — профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор психологических наук, профессор; **Писарева С. А.** — член-корреспондент Российской академии образования, лауреат премии Правительства РФ, директор института педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор; **Посохова С. Т.** — профессор Санкт-Петербургского государственного университета, доктор психологических наук, профессор; **Радионова Н. Ф.** — профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор; **Рогачева Т. В.** — заведующая отделением реабилитационной диагностики и мониторинга ГАУ СО «Областной центр реабилитации инвалидов», доктор психологических наук, профессор; **Трипыгина А. П.** — академик Российской академии образования, лауреат премии Правительства РФ, директор НИИ педагогических проблем образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор, член экспертного совета ВАК по педагогике и психологии; **Цветкова Л. А.** — член-корреспондент Российской академии образования, проректор по научной работе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор психологических наук, профессор; **Чаркитч Ж. М.** — член ассоциации писателей Сербии, старший научный сотрудник Института сербского языка Сербской академии наук и искусств, доктор филологии (PhD), профессор; **Шелов С. Д.** — руководитель терминологического центра Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН, доктор филологических наук, профессор; **Щирова И. А.** — заведующая кафедрой английской филологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор филологических наук, профессор.

Presidium of the Editorial Board

Bogdanov S. I., Corresponding Member of the Russian Academy on Education, Doctor of Philology, Professor (Chairman); **Laptev V. V.**, Member and vice-president of the Russian Academy on Education, PhD in Physics and Mathematics, Doctor of Pedagogy, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Editor-in-Chief); **Shubina N. L.**, Doctor of Philology, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Editor); **Bogoslovsky V. I.**, PhD in Physics and Mathematics, Doctor of Pedagogy, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Deputy Editor-in-Chief).

Members of the Editorial Board

Alexandrova N. Kh., Doctor of Psychology, Professor; University of St. K. Ohridsky, Sofia, Bulgaria; **Alekhin A. N.**, Doctor of Medicine, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Baeva I. A.**, Academician of the Russian Academy on Education, Doctor of Psychology, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Balashova T.**, PhD, associated Professor; University of Oklahoma, USA; **Bakhmutsky A. E.**, Doctor of Pedagogy, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Belyaeva L. N.**, Doctor of Philology, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Bolotin A. E.**, Doctor of Pedagogy, Senior researcher; Saint-Petersburg military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation; **Volkova I. P.**, Doctor of Psychology, associated Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Volskiy A. L.**, Doctor of Philology, associated Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Gavronskaya Yu. Yu.**, Doctor of Pedagogy, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Gogoberidze A. G.**, Doctor of Pedagogy, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Grigoryev V. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Dmitrieva E. E.**, Doctor of Pedagogy, Professor; Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University; **Zyukin A. V.**, Doctor of Pedagogy, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Ilyina S. Yu.**, Doctor of Pedagogy, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Kantor V. Z.**, Doctor of Pedagogy, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Karpilovich T. P.**, Doctor of Philology, Professor, Minsk State Linguistic University, Belarus; **Komarova U. A.**, Corresponding Member of the Russian Academy on Education, Doctor of Pedagogy, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Kopchuck L. B.**, Doctor of Philology, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Krasil'nikova O. A.**, Doctor of Pedagogy, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Lopatina L. V.**, Doctor of Pedagogy, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Matasov Yu. T.**, Doctor of Psychology, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Mednikova L. S.**, Doctor of Psychology, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Pisareva S. A.**, Corresponding Member of the Russian Academy on Education, Doctor of Pedagogy, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Posokhova S. T.**, Doctor of Psychology, Professor; St. Petersburg State University; **Radioнова N. F.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia; **Rogacheva T. V.**, Doctor of Psychology, Professor; State institution «Regional center of rehabilitation of disabled people», Ekaterinburg; **Tryapisina A. P.**, Member of the Russian Academy on Education, Doctor of Pedagogy, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Tsvetkova L. A.**, Corresponding Member of the Russian Academy on Education, Doctor of Psychology, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia; **Charkitch G. M.**, PhD, Professor, Institute of Serbian Language, the Serbian Academy of Sciences and Arts; **Shelov S. D.**, Doctor of Philology, Professor, V. V. Vinogradov Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow; **Schirova I. A.**, Doctor of Philology, Professor; Herzen State Pedagogical University of Russia.

Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена = *Izvestia: Herzen University Journal of Humanites & Sciences*. № 190: Рецензируемый научный журнал. — СПб., 2018. — 2003 с.

- © Авторы статей, 2018
- © Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2018
- © Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ГЕРЦЕНОВСКАЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА: 100 ЛЕТ В РОССИЙСКОМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

| | | |
|---|--|-----|
| <i>Кантор В. З.</i> | Вступительное слово | 7 |
| <i>Малофеев Н. Н.</i> | От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии | 8 |
| <i>Кукушкина О. И.</i> | Виртуальная лаборатория студента-дефектолога: цифровые инструменты профессиональной подготовки | 15 |
| <i>Медникова Л. С.</i> | Теория и методика формирования элементарной ритмической способности у детей раннего возраста, перенесших перинатальное поражение ЦНС . . | 28 |
| <i>Лебедева И. Н.</i> | Нарушения знаково-символической деятельности у дошкольников с задержкой психического развития | 36 |
| <i>Ильина С. Ю., Зарин А.</i> | Проблема оценки образовательных результатов обучающихся с легкой умственной отсталостью | 42 |
| <i>Кантор В. З., Елизарова Ю. Г., Алексеева О. А., Журавлев А. Д.</i> | Семья как ресурс профессиональной ориентации подростков с задержкой психического развития: проблемное поле | 49 |
| <i>Пенин Г. Н., Красильникова О. А.</i> | Особенности коммуникации детей со сложными сенсорными нарушениями | 55 |
| <i>Старобина Е. М.</i> | Об изучении реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья | 63 |
| <i>Никулина Г. В.</i> | Влияние институциональных условий на качество освоения дополнительных образовательных программ инвалидами по зрению | 70 |
| <i>Волкова И. П., Кантор В. З.</i> | Психоэмоциональные состояния инвалидов по зрению в структуре их адаптационно-реабилитационного потенциала | 79 |
| <i>Калягин В. А.</i> | Эмоции в структуре речевого дефекта взрослых заикающихся | 89 |
| <i>Лопатина Л. В.</i> | Анализ подходов к изучению речевых и языковых расстройств в российской и французской логопедии | 100 |

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

| | | |
|--|--|-----|
| <i>Бояров Е. Н., Станкевич П. В., Абрамова С. В.</i> | Особенности применения модульной образовательной технологии при построении асинхронного образовательного маршрута подготовки бакалавров в условиях безопасной информационной образовательной среды | 108 |
| <i>Баранова Е. В., Симонова И. В.</i> | Развитие профессиональных компетенций бакалавров по направлению педагогического образования в области информатики в условиях цифрового образования | 116 |

| | | |
|---|---|-----|
| <i>Гавронская Ю. Ю., Мызникова А. В.</i> | Изучение эффективности методики организации самостоятельной работы по химии первокурсников военно-медицинского вуза на основе компенсационного подхода. | 124 |
| <i>Роговая О. Г., Лапатын Н. А.</i> | Выявление значимых индивидуальных особенностей студентов при разработке методического сопровождения химико-экспериментальной деятельности. | 133 |
| <i>Андреева Н. Д., Малиновская Н. В., Стрельцов А. Н.</i> | Особенности содержания подготовки педагога в области дополнительного экологического образования. | 141 |
| <i>Зюкин А. В., Плахов Н. Н., Макарова Л. П., Савенко М. А.</i> | Педагогическая деонтология как структурный компонент образовательного процесса в области формирования культуры здоровья обучающихся. | 149 |
| <i>Классен Н. С., Ларченкова Л. А.</i> | Критерии эстетического развития учащихся при изучении физики | 155 |
| <i>Макарова Н. В., Титова Ю. Ф.</i> | О проблемах разработки примерной основной образовательной программы согласно ФГОС 3++ с ориентацией на профстандарты | 164 |
| <i>Снегурова В. И., Подходова Н. С., Орлов В. В.</i> | Особенности отбора и реализации содержания школьного курса математики | 175 |
| Наши авторы | | 183 |
| Информация для авторов | | 200 |

CONTENTS

The Herzen School of Defectology: 100 Years in the Russian Academia

| | | |
|---|---|----|
| <i>Kantor V.</i> | Foreword of Institute Director | 7 |
| <i>Malofeev N.</i> | From equal rights to equal opportunities, from special schools to inclusion | 8 |
| <i>Kukushkina O.</i> | A student's virtual laboratory: digital tools in a special needs expert's professional training | 15 |
| <i>Mednikova L.</i> | Theoretical and educational aspects of elementary rhythmical ability development in young children with perinatal CNS injury | 28 |
| <i>Lebedeva I.</i> | Sign-symbolic activity impairments in preschool children with mental retardation | |
| <i>Ilina S., Zarin A.</i> | On evaluating the educational results of students with mild mental deficiency. | 36 |
| <i>Kantor V., Elizarova Yu., Alekseeva O., Zhuravlev A.</i> | The family as a source of career guidance for mentally retarded teenagers: general issues. | 42 |
| <i>Penin G., Krasilnikova O.</i> | Communication peculiarities in children with severe sensor impairment. | 49 |
| <i>Starobina E.</i> | On studying the rehabilitation potential of families raising children with disabilities | 55 |
| <i>Nikulina G.</i> | The influence of institutional conditions on the progress and levels of achievement in supplementary education programs for the visually impaired | 63 |
| <i>Volkova I., Kantor V.</i> | Psychoemotional states of the visually impaired in the context of their rehabilitation and adaptive potential. | 70 |
| <i>Kalyagin V.</i> | Emotions in the context of stuttering as a speech impediment in adults. | 79 |
| <i>Lopatina L.</i> | Analysis of approaches to the research of speech and language disorders in the Russian and French speech therapy | 89 |

Theory and Methodology of Education and Upbringing

| | | |
|--|--|-----|
| <i>Boyarov E., Stankevich P., Abramova S.</i> | Special features of applying modular educational technologies to the process of building an asynchronous educational bachelor's program in a safe information educational environment. | 108 |
| <i>Baranova E., Simonova I.</i> | The development of professional competencies in the bachelor-level pedagogical training through digital learning in the field of informatics. | 116 |
| <i>Gavronskaya Yu., Myznikova A.</i> | A study on the methodology effectiveness of organizing independent work in chemistry of the first-year students at a military medical college based on the compensational approach. | 124 |
| <i>Rogovaya O., Lapatin N.</i> | Identifying significant individual features of students when developing methodical maintenance of chemistry experimental activity. | 133 |
| <i>Andreeva N., Malinovskaya N., Streltsov A.</i> | Special features of the teacher training content in the field of additional environmental education | 141 |
| <i>Zyukin A., Plahov N., Makarova L., Savenko M.</i> | Pedagogical deontology as a structural component of the educational process that forms the learners' health culture | 149 |
| <i>Klassen N., Larchenkova L.</i> | Criteria for the aesthetic development of students when learning physics | 155 |

| | | |
|--|---|-----|
| <i>Makarova N., Titova Yu.</i> | On the problems of developing an exemplary basic educational programme according to Federal State Educational Standard 3++ with a focus on professional standards | 164 |
| <i>Snegurova V., Podkhodova N., Orlov V.</i> | Features of selection and realization of the content of school course of mathematics. | 175 |
| Our Authors | | 183 |
| Information for the Authors | | 200 |

ГЕРЦЕНОВСКАЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА: 100 ЛЕТ В РОССИЙСКОМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В. З. Кантор

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

2018 год отмечен для всего отечественного дефектологического сообщества знаменательным событием — 100-летием института дефектологического образования и реабилитации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

В 1918 году по инициативе В. М. Бехтерева был основан факультет детской дефективности в Петроградском институте дошкольного воспитания, который впоследствии вошел в состав Герценовского института. Это и стало точкой отсчета в развитии одной из наиболее авторитетных как в России, так и за рубежом дефектологических школ.

Становление именно в Герценовском научно-образовательном пространстве крупного центра в области коррекционной педагогики и психологии органично укладывалось в исторический контекст, поскольку именно в 1806 году в структуре основанного в 1797 году Санкт-Петербургского Воспитательного дома, правопреемником и наследником традиций которого является современный Герценовский университет, было открыто первое в стране специализированное учебное заведение — училище для глухонемых детей, что ознаменовало собой зарождение не только отечественной сурдопедагогики, не только отечественной практики систематического обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и российской дефектологии в целом как уникальной науки.

И на всех этапах своего функционирования институт дефектологического образова-

ния и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена (ранее — дефектологический факультет, факультет коррекционной педагогики) внёс значительный вклад в развитие этой науки, обогащая результатами исследований сотрудников кафедр, в том числе уникальной кафедры тифлопедагогики, теорию и практику обучения, воспитания и психолого-педагогической реабилитации детей и взрослых с особыми социально-образовательными потребностями.

В стенах института в разные периоды его вековой истории трудились выдающиеся ученые, чьи работы стали классикой отечественной дефектологии. В настоящем выпуске журнала публикуются материалы исследований современных ведущих представителей Герценовской дефектологической школы. Проблемное поле этих исследований, проводившихся в том числе с участием педагогов-практиков, охватывает широкий спектр актуальных вопросов коррекционно-образовательной и реабилитационной деятельности в отношении различных категорий лиц с нарушениями сенсорной, речевой и интеллектуальной сферы, а также ее психологического сопровождения.

Кроме того, авторами публикуемых статей являются авторитетные представители ведущих профильных научных учреждений страны — Института коррекционной педагогики РАО и Федерального научного центра реабилитации инвалидов им. Г. А. Альбрехта, партнерство с которыми всегда являлось и является залогом дальнейшего развития Герценовской дефектологической школы.

Н. Н. Малофеев

ОТ РАВНЫХ ПРАВ К РАВНЫМ ВОЗМОЖНОСТЯМ, ОТ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ИНКЛЮЗИИ

В статье в широком философско-педагогическом и историко-культурном контексте анализируются сущностные характеристики современного периода эволюции отношения общества и государства к детям с особыми образовательными потребностями, обуславливающие качественную трансформацию национальных систем специального образования в русле диалектики институционализации и деинституционализации.

Осмысливается влияние философии безбарьерного мира и политики социальной интеграции инвалидов как фактора становления и реализации концепции инклюзивного образования детей с нарушениями в развитии, альтернативной идее институционализации. Характеризуются современные тенденции и противоречия в развитии образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, особые образовательные потребности, специальное образование, инклюзивное образование.

N. Malofeev

FROM EQUAL RIGHTS TO EQUAL OPPORTUNITIES, FROM SPECIAL SCHOOLS TO INCLUSION

The paper analyses in broad philosophical, pedagogical, historical and cultural terms the essence of modern developments in the attitude of society and state towards children with special needs, which provide the context for the transformation and de-institutionalisation of the national special education system.

The influence of the “boundless world” philosophy and social integration policy as factors affecting the development and implementation of inclusive education as an alternative to institutionalization is reviewed. The article describes modern trends and challenges in the sphere of education for children with special needs.

Keywords: *individuals with disabilities, the disabled, special educational needs, special education, inclusive education.*

На протяжении последних пятнадцати лет в России последовательно реализуется политика «школьной инклюзии». По данным Министерства образования и науки РФ, «инклюзивно в 2017 году обучалось 276 373 детей с ОВЗ* (из них 75 555 имеют также статус инвалида, ребенка-инвалида), 72 969 ребенка-инвалида и 1842 инвалида. По сравнению с 2016 годом значительно увеличилось количество обучающихся инклюзивно (в 2016 году — около 241 тыс. детей)».

В начале 2018 года утвержден проект межведомственного комплексного плана по вопросам организации инклюзивного общего и дополнительного образования и создания специальных условий для получения образования обучающимися с инвалидностью и ОВЗ на 2018–2020 годы (7 февраля 2018 г. № 987п-П8). Принципиально важно, что курс на инклюзию более не подразумевает упразднение специальных (коррекционных) образовательных организаций.

«Политика Российской Федерации в сфере образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, — отмечается в аналитических материалах Министерства образования и науки РФ, — формируется по двум приоритетным направлениям — развитие системы инклюзивного образования при одновременной поддержке и развитии существующей сети коррекционных школ и детских садов».

Взвешенность принимаемых в последние годы решений дает основания полагать, что волонтаристские попытки «упразднить» специальную школу остались в прошлом. Это тем более важно, что, по данным современных исследований, в ряде стран, ранее создавших масштабную дифференцированную систему образовательных организаций для обучающихся с инвалидностью, «основная доля учащихся с особыми образовательными потребностями (далее — с ООП) получает образование в специальных школах и специальных классах: Великобритания — 51 %, Франция — 75 %, Германия — 79 %, Дания (96 %) <...>. Число категорий, на которые подразделяются ученики, структура их распределения, а также доля в составе школьников значительно различаются между странами. Показатель доли детей с инвалидностью в общей численности учащихся школ составляет в США — 13 %, в ФРГ — 6,6, в Англии — 15,4, в Норвегии — 8, во Франции — 2,8, в Швеции — 1,5 %» [1]. Таким образом, ссылки на то, что все западные страны перешли на тотальную инклюзию, не могут быть признаны убедительными. И выстраивая отечественную модель «школьной инклюзии», важно проследить историю реализации этой идеи за рубежом.

К началу XXI века, заложенные еще в античные времена законодательные устои сегрегации лиц с недостатками физического и умственного развития (в новом прочтении — лиц с ограниченными возможностями здоровья) оказались полностью разрушенными. Впервые в истории человечества равенство и право инвалидов на самоопределение получают официальное признание,

закрепляются в международных актах и национальных конституциях. Поворотным пунктом глобальной смены отношения цивилизованного мира к этим людям становится принятие ООН Деклараций «О правах умственно отсталых лиц» (1971) [2], «О правах инвалидов» (1975) [3]. От этого рубежа и начинается отсчет пятого (согласно авторской периодизации) периода эволюции отношения общества и государства к детям-инвалидам, детям с ограниченными возможностями здоровья [4]. Его нижней границей, которую западноевропейские страны перешли хотя и не одновременно, но в сопоставимые хронологические сроки, условно можно считать семидесятые годы XX века.

В сравнении с предшествующими периодами эволюции отношения общества и государства к инвалидам хронологическая протяженность пятого периода самая короткая: стартовав во второй половине 1970-х годов, он стремительно достиг целей, намеченных ООН. Наивысшим успехом пятого периода следует признать принятие Конвенции ООН о правах инвалидов** (2006) [5].

В последнюю треть XX века экономически развитые страны с либерально-демократической системой правления перестали рассматривать общество как унитарный социум, постепенно отказываясь от представления о том, что каждый его член обязан соответствовать принятому стандарту. Начинается строительство открытого гражданского общества. Формируется новое понимание мира как сообщества, включающего различные микросоциумы, от равноправного взаимодействия которых зависит прогресс человечества [4].

Конец XX века цивилизованный мир прожил под знаменем социальной интеграции, инклюзии, мечтая упразднить всяческие барьеры, разделяющие людей или ограничивающие их права и возможности.

Идеи социальной интеграции инвалидов в 1970-е годы возникают и реализуются в контексте экономического подъема, либерально-демократических реформ, общественного

противостояния идеям дискриминации людей по расовому, половому, возрастному, национальному, религиозному, этническому, любому иному признаку. Борьба против дискриминации меньшинств способствует формированию новой культурной нормы — уважения к различиям между людьми, признания права человека быть не таким, как большинство.

Общество, противостоящее всем видам дискриминации, отказывается от терминологии, маркирующей отличие одних людей от других как недостаток [4]. Термины, использовавшиеся на протяжении столетий, признаются некорректными по причине их употребления в уничижительно-оценочном смысле. Медицинская терминология продолжает использоваться в сугубо профессиональном контексте, в речевом же этикете переходит в разряд ненормативной лексики, вытесняется из СМИ и бытовой речи людей, считающих себя приверженцами европейской культурной традиции.

Государства, ратифицировавшие Декларации ООН «О правах умственно отсталых лиц» [2] и «О правах инвалидов» [3], Саламанскую декларацию [6], не допускают использования в официальных документах (в социально-культурном контексте) клинических определений, предпочитая характеризовать проблемы и своеобразие человека через понятия «особые социальные потребности», «особые образовательные потребности».

Предложенная социальная и «языковая» норма получает общественное понимание и поддержку благодаря государственной политике, целенаправленной активной работе киноиндустрии и СМИ по разрушению стереотипного представления об инвалиде, по созданию в массовом сознании его позитивного образа.

Социально-экономическая интеграция подразумевает, что меньшинства получают возможность участия во всех сферах жизни, деятельности и творчества, а большинство примет их, «пустит» в эту жизнь, согласит-

ся принять их равными и взаимодействовать с ними.

Новое понимание прав детей с ООП (в том числе — детей-инвалидов) и обязанностей общества по отношению к ним закономерно привело и к изменению правового статуса их родителей. Родители (лица, замещающие их по закону), наряду с государством, обретают статус заказчика образования детей с ООП. В свою очередь, государство и профессионалы обязываются предоставлять выбор «индивидуального маршрута в образовательном ландшафте», возможность выбирать между различными организационными формами и системами образования, выступать экспертами качества образовательных услуг. На рубеже XX–XXI веков не только законодательства экономически развитых либерально-демократических стран, но и международные документы закрепляют новый статус семьи, воспитывающей ребенка с ООП, фиксируя права и обязанности родителей в решении вопроса о его образовании.

Закономерным следствием взятого в 1970-е годы курса на создание открытого общества и безбарьерного мира, противостояния идеям дискриминации человека по любому признаку стало строительство открытой образовательной системы [4].

Пятый период эволюции отношения общества и государства к детям с ООП делает неотвратимым переход к качественно новому — третьему — этапу преобразования национальных систем специального образования.

Освоение философии безбарьерного мира, проведение политики социальной интеграции инвалидов побудило мировое сообщество пересмотреть отношение к идее институционализации. Она приобретает вторичную негативную окраску и рассматривается как дискриминационная. Направление ребенка в специальную школу (тем более в интернат) воспринимается как попытка его изоляции от родителей и сверстников, от полноценной жизни, как нарушение гражданских прав,

сегрегация. Открытое гражданское общество порождает альтернативные концепции образования детей с ООП: интеграцию, а затем и инклюзию.

В 2006 году Совет Европы принимает «План действий по содействию правам и полному участию людей с ограниченными возможностями в обществе: улучшение качества жизни людей с ограниченными возможностями в Европе в 2006–2015 годы» [7]. На состоявшейся в 2008 году 48-й сессии Международной конференции по образованию ЮНЕСКО «министры образования, главы делегаций и делегаты 153 государств-членов вместе с представителями 20 неправительственных организаций, 25 НПО, фондов и других учреждений гражданского общества приняли участие в конструктивных дискуссиях на тему “*Инклюзивное образование: путь в будущее*” (выделено мной. — Н. М.)» [8]. Практически ни одно мероприятие, проводившееся в рамках Международного года обучения в области прав человека (2009), не обошлось без упоминаний о необходимости дальнейшего распространения инклюзивного образования. «Всемирный доклад об инвалидности» ВОЗ и Всемирного банка (2011) [9] содержит информацию о положении инвалидов в современном мире, а также руководящие указания для политики и практики, способствующих преодолению сохраняющейся в ряде стран изоляции инвалидов.

История эволюции отношения отдельных западноевропейских государств к инвалидам свидетельствует, что ситуация в различных странах на континенте существенно различалась, не одинаково складывалась и практика обучения детей с ООП, а потому не удивительно, что, дружно признав необходимость перехода к инклюзивному образованию, страны Западной, Восточной, Северной и Южной Европы на практике осуществляли этот переход каждая по-своему.

Первыми от специальных образовательных организаций (т. е. от модели институализации) отказываются Скандинавские стра-

ны. Их лидерство в социальной и образовательной интеграции инвалидов объясняется их культурно-историческим опытом:

- многовековыми традициями терпимого отношения викингов к калекам;
- глубоко впитанными идеями христианского милосердия и протестантской благотворительности;
- длительным опытом гуманных законодательных инициатив в сфере прав человека;
- политической стабильностью на протяжении последних полутора столетий;
- высоким уровнем развития экономики и качества жизни [4].

К моменту провозглашения ООН курса на деинституализацию европейские страны имели разные по степени развернутости и дифференцированности системы специального обучения. Дания, Нидерланды, Швеция, ФРГ — в границах предшествующего (четвертого) периода успели полностью обеспечить институционализацию: создали параллельную дифференцированную систему специального образования для многих, если не для всех категорий детей с отклонениями в развитии, и охватили ею большинство нуждающихся. Они завершили второй этап строительства системы специального образования и оказались готовы к эволюционному переходу на третий этап. Великобритания, Бельгия, Франция — столкнулись с необходимостью реформировать национальные системы, не успев обеспечить их дифференциацию и масштаб в полной мере. Греция, Испания, Италия, Мальта, Португалия, лишь недавно принявшие демократические конституции, которые предоставили детям с отклонением в развитии право на образование, не обладали достаточным опытом специального образования и не располагали необходимым кадровым и финансовым потенциалом.

Государства социалистического содружества после его распада, вне зависимости от уровня развития национальных систем специального образования, отказываются от

прежних образцов и стремительно переходят на рельсы инклюзии. Население стран Южной и Восточной Европы, в отличие от отдельных энтузиастов и политических лидеров, не было готово принять новую философию, поскольку еще не освоило культурных норм предшествующего четвертого периода эволюции. Здесь инклюзивное образование детей с ООП вводилось волевым решением правительств.

Качественная интеграция и стремительно пришедшая ей на смену инклюзия предполагает организацию в общеобразовательной школе оптимальных условий для каждого ученика с ООП. Как правило, необходимы два квалифицированных педагога: обычный и специальный — для оказания дополнительной, индивидуальной помощи. В большинстве случаев требуется дооснащение учебного места специальными техническими средствами и аппаратурой. Для решения бытовых проблем «включенных» учеников нужны специальные технические приспособления и обученный персонал. Перемещение же обучающегося из специальной школы, имеющей все необходимое оборудование, а главное — штат квалифицированных специалистов, в неприспособленную общеобразовательную школу не имеет ничего общего с инклюзивным образованием, соответствующим возможностям и особым потребностям ребенка [4]. Таким образом, искажаются буква и дух деклараций ООН. Формальная инклюзия является по сути дела скрытой формой дискриминации. Если обучающийся с ООП включен в образовательную организацию, не имеющую условий для удовлетворения его особых образовательных потребностей, нарушается право человека на качественное образование. Декларация безграничных прав, не подкрепленная возможностями государства и согласием общества, влечет за собой опасность подмены полезной инклюзии формальной деинституализацией обучающегося с ООП, что не только не улучшает, а, наоборот, ухудшает его положение.

В 1990-е годы в европейских странах формируются модели образовательной интеграции, предусматривающие разнообразные варианты: от временной и частичной интеграции до полной. На практике неодинаково организуя образование детей с ООП, все государства последовали рекомендациям ООН в сфере прав инвалидов. В настоящее время инклюзия является общемировой ведущей тенденцией организации образования инвалидов и шире — детей с особыми образовательными потребностями.

Пятый период эволюции отношения общества и государства к инвалидам, лицам с ограничениями жизнедеятельности, детям с ООП, стартовавший в последнюю четверть XX века, на сегодня не завершен. Предполагалось, что торжество заявленных ценностей открытого мира неминуемо осуществится с переходом человечества в новое тысячелетие. Однако этого не произошло. Более того, мир втянулся в череду локальных войн на Ближнем Востоке, породивших массовую миграцию населения из мусульманских стран в Европу. Явные различия ментальности, традиционных культур, религий мигрантов и коренного населения могут привести к пересмотру официального и бытового отношения европейцев к инаким, что способно изменить отношение к инвалидам.

Примечательно, что пятый период эволюции отношения европейцев к инвалидам хронологически точно совпал с притоком в преуспевающие европейские государства и мегаполисы мигрантов из более бедных стран. Поскольку же создание специальных классов или школ для детей с ООП из семей мигрантов заведомо не предполагалось, их инклюзивное образование в силу разных причин, не в последнюю очередь экономических, представлялось оптимальным путем. Оценивая положение дел (2015), «Комитет ООН по правам инвалидов по итогам рассмотрения ситуации в Евросоюзе выразил обеспокоенность в связи с недоступностью в странах ЕС инклюзивного образования в обычных школах для институционализи-

рованных детей с инвалидностью. Комитет также указал на возможные негативные последствия мер экономии для услуг, которыми пользуются семьи с детьми с инвалидностью, на случаи задержания мигрантов и беженцев и на ограничение дееспособности многих людей с инвалидностью» [10].

Кроме того, технический прогресс в известной мере обесмыслил большинство ранее актуальных направлений профессионального обучения подростков с недостатками умственного развития и значительной части молодых инвалидов. Многие ниши на рынке труда, прежде заполняемые выпускниками специальных образовательных организаций, перестали существовать, а оставшиеся заняли мигранты, что также способствовало росту взаимной нетерпимости между «коренными жителями» и «иногородцами». При этом нельзя не признать: негативное отношение к не имеющим средств к существованию, хорошего образования и профессии, т. е. к претендующим исключительно на социальные льготы, мигрантам (инаким) начало крепнуть задолго до событий 2015 года.

Негативно сказаться может и состояние национальных экономик: неформальная инклюзия обойдется бюджету дороже содержания специальных школ. Реальные образовательные успехи в условиях инклюзии по силам лишь государствам, не только исповедующим либерально-демократические ценности и законодательно обеспечившим социальную интеграцию и противостояние всем видам дискриминации, но и достигшим экономического благополучия.

С точки зрения перспектив образования детей-инвалидов должны учитываться и фантастические успехи высокотехнологичной медицины, которые способны, как в случае с кохлеарной имплантацией малышкой с нарушенным слухом, резко снизить количество нуждающихся в специальном обучении. Однако те же успехи могут привести и к попыткам создать «телесно идеального человека», что на новом витке цивилизации вернет мир к моральным ценностям времен Ликурга.

Все современные тенденции и противоречия в развитии систем специального образования имеют глубокие социально-культурные корни и вполне определенный «исторический возраст». Система специального образования является одним из институтов государства, и выбор пути ее развития всегда будет зависеть от ценностных ориентаций, политических установок, экономических возможностей государства и действующих культурных норм.

Безусловно, и организационные нормы, и контент, и цели образования детей с ООП зависят от стабильности международных отношений и внутривнутриполитического климата страны, состояния экономики и духовно-нравственных ценностей, преобладающих в обществе, государственной социальной политики, запросов рынка труда. Будут они меняться и в зависимости от технического прогресса, в частности достижений в сфере медицины и высоких технологий. Но неизменной является одна взаимосвязь: уровень образования, предоставляемый детям с ООП, зависит от отношения государства и общества к слабым, к инаким, к меньшинствам.

ПРИМЕЧАНИЯ

* ОВЗ — здесь и далее: ограниченные возможности здоровья.

** «К инвалидам относятся лица с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулагина Е. В. Социальная политика в отношении инвалидов в государствах благосостояния и России: переход к независимой жизни и инклюзии // Национальные интересы, приоритеты и безопасность. 2017. Т. 13. Вып. 10. С. 1944–1971.
2. Декларация о правах умственно отсталых лиц. Принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971 года. URL: www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml
3. Декларация о правах инвалидов. Утверждена резолюцией тринадцатой сессии Генеральной Ассамблеи ООН 3447(XXX) от 9 декабря 1975 г. URL: <http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2560820/>
4. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов пед. вузов. 2-е изд. перераб. М.: Просвещение, 2018. 447 с.: ил.
5. Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года. URL: www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
6. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf
7. Рекомендация Rec (2006) 5 Комитета Министров государствам-членам о Плане действий Совета Европы по содействию правам и полному участию людей с ограниченными возможностями в обществе: улучшение качества жизни людей с ограниченными возможностями в Европе, 2006–2015 годы. (Утверждена Комитетом Министров 5 апреля 2006 года на 961-м заседании постоянных представителей министров). URL: <http://www.mgo-voi.ru/law/rights/943/>
8. ED/BIE/CONFINTED 48/5. International Conference on Education; 48th; Inclusive education: ... unesdoc — unesco.org/images/0016/001627/162786r.pdf
9. Всемирный доклад об инвалидности — World Health Organization. URL: www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_ru.pdf
10. World Report 2016 / Human rights watch. [Электронный ресурс]. URL: hrw.org/sites/default/files/world_report_download/wr2016_web.pdf

REFERENCES

1. *Kulagina E. V.* Sotsial'naya politika v otnoshenii invalidov v gosudarstvakh blagosostoyaniya i Rossii: perehod k nezavisimoy zhizni i inklyuzii // Natsional'nye interesy, priority i bezopasnost'. 2017. T. 13. Vyp. 10. S. 1944–1971.
2. Deklaratsiya o pravah umstvenno otstalyh lits. Prinyata rezolyutsiyey 2856 (XXVI) General'noy Assamblei ot 20 dekabrya 1971 goda. URL: www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml
3. Deklaratsiya o pravah invalidov. Utverzhdena rezolyutsiyey trinadtsatoy sessii General'noy Assamblei OON 3447(XXX) ot 9 dekabrya 1975 g. URL: <http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2560820/>
4. *Malofeev N. N.* Spetsial'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire. Evropa: uchebnoe posobie dlya studentov ped. vuzov. 2-e izd. pererab. M.: Prosveshchenie, 2018. 447 s.: il.
5. Konventsiya o pravah invalidov. Prinyata rezolyutsiyey 61/106 General'noy Assamblei ot 13 dekabrya 2006 goda. URL: www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
6. Salamanskaya deklaratsiya i ramki deystviy po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami, prinyatyey Vsemirnoy konferentsiyey po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami: dostup i kachestvo, Salamanka, Ispaniya, 7–10 iyunya 1994 goda. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf

7. Rekomendatsiya Rec (2006) 5 Komiteta Ministrov gosudarstvam-chlenam o Plane deystviy Soveta Evropy po sodeystviyu pravam i polnomu uchastiyu lyudey s ogranichennymi vozmozhnostyami v obshchestve: uluchshenie kachestva zhizni lyudey s ogranichennymi vozmozhnostyami v Evrope, 2006–2015 gody. (Utverzhdena Komitetom Ministrov 5 aprelya 2006 goda na 961-m zasedanii postoyannyh predstaviteley ministrov). URL: <http://www.mgo-voi.ru/law/rights/943/>
8. ED/BIE/CONFINTED 48/5. International Conference on Education; 48th; Inclusive education: ... unesdoc — unesco.org/images/0016/001627/162786r.pdf
9. Vsemirnyj doklad ob invalidnosti — World Health Organization. URL: www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_ru.pdf
10. World Report 2016 / Human rights watch. [Elektronnyj resurs]. URL: hrw.org/sites/default/files/world_report_download/wr2016_web.pdf

О. И. Кукушкина

ВИРТУАЛЬНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ СТУДЕНТА-ДЕФЕКТОЛОГА: ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается использование виртуальной реальности и цифровых инструментов в профессиональной подготовке дефектологов. Представлена методология проектирования виртуальных моделей нормативного онтогенеза, электронных библиотек иллюстративных детских и семейных случаев, виртуальных практик, интерактивных моделей практического решения профессиональных задач на специально подобранном множестве детских случаев. Описаны эффекты применения.

Ключевые слова: дефектолог, профессиональная подготовка, виртуальная реальность, цифровые инструменты, методология проектирования, виртуальные профессиональные практики, виртуальная модель онтогенеза, электронные библиотеки детских случаев.

О. Kukushkina

A STUDENT'S VIRTUAL LABORATORY: DIGITAL TOOLS IN A SPECIAL NEEDS EXPERT'S PROFESSIONAL TRAINING

The article discusses the use of virtual reality and digital tools in the professional training of special needs experts. The work presents methods that can be applied in order to design virtual models of normal development, digital catalogues of child and family cases, virtual practices, interactive models for professional task solution practice based on sets of specially selected cases. The outcomes of the tools' application are also described.

Keywords: *special needs expert, professional training, virtual reality, digital tools, design methods, virtual professional practice, virtual development model, digital catalogue of child cases.*

Введение

За прошедшие десятилетия подготовки дефектологов не было создано учебников или учебных пособий, где была бы последовательно, подробно и целостно описана

практическая деятельность дефектологов разного профиля на специально подобранном множестве детских случаев, задающем вариации сложности решения каждой профессиональной задачи. Не была разработана

система упражнений для освоения профессиональных умений: формировать рабочую гипотезу о нарушении развития ребенка при подготовке к обследованию; преобразовывать стандартную схему обследования в индивидуальную на основе гипотезы; собирать и интерпретировать данные в диагностических ситуациях разной степени сложности; корректировать гипотезу в случае расхождения и вносить соответствующие изменения в ход дальнейшего обследования; соотносить заключение дефектолога с суждениями и аргументами смежных специалистов, вести междисциплинарную дискуссию и др. Такое положение дел закономерно и обусловлено тем, что до появления виртуальной реальности и цифровых технологий не представлялось возможным надежное и контролируемое формирование в аудитории готовности и способности дефектолога применять теорию в практической работе с детьми.

Традиционно студент-дефектолог слушал в аудитории лекции и участвовал в семинарах, чтобы освоить знание теории, специальных методик диагностики и коррекционного обучения, что же касалось применения этих знаний и освоения практики работы с детьми с ОВЗ, то для этого он отправлялся в детские сады, школы, клиники, где учился «от руки» дефектолога-практика. Не было другого способа формирования профессиональной деятельности, кроме как в самой практической деятельности, и все ошибки в работе с детьми с ОВЗ студент-дефектолог совершал и исправлял только в реальной практике.

Меняет ситуацию открывшаяся возможность использования виртуальной реальности — симуляции (воссоздания) в аудитории любого этапа/эпизода профессиональной деятельности дефектолога на любом необходимом множестве детских случаев со всеми необходимыми в обучении вариантами интерактивного взаимодействия.

Наша идея заключается в использовании виртуальной реальности и преимуществ

цифровых технологий для формирования готовности будущего дефектолога применять теоретические знания в практике работы с ребенком с ОВЗ и его семьей. В 2000-х годах в Институте коррекционной педагогики РАО была организована исследовательская группа и развернуто новое направление исследований, связанное с разработкой цифровых инструментов профессиональной подготовки дефектологов, созданием типологии этих инструментов, методологии их проектирования и применения в университетской аудитории. Представим основные результаты проведенных исследований.

Типология специальных электронных инструментов профессиональной подготовки дефектологов

В рамках разработанной типологии цифровых инструментов профессиональной подготовки дефектологов разного профиля выделяются:

- интерактивные учебные карты нормативного онтогенеза для обучения дефектологов;
- тематические электронные библиотеки демонстрационных детских и семейных случаев (case-studies) для преподавания дисциплин дефектологического профиля (курса, раздела, темы);
- виртуальные модели практического решения квалифицированным дефектологом профессиональных задач на специально подобранном множестве детских и семейных случаев;
- виртуальные профессиональные практики дефектолога;
- профессиональные навигаторы дефектолога.

Различие типов цифровых инструментов определяется, прежде всего, различием их функций в учебном процессе.

Интерактивные учебные карты нормативного развития детей разного возраста отражают существенную для дефектолога информацию о возрастном развитии и служат

опорой современному студенту в освоении системы ориентиров для проведения психолого-педагогической диагностики развития ребенка с ОВЗ, выявления вторичных по своей природе нарушений и обоснованного планирования их коррекции в логике нормативного развития.

Электронные тематические библиотеки детских случаев необходимы для иллюстрации основных положений изучаемых дефектологических дисциплин, курсов, их разделов, отдельных тем; они помогают сделать предмет изучения более ясным, зримым и осязаемым, сразу же показать, что дефектология изучает детей с нарушениями развития, а не отдельно взятые нарушения.

Виртуальные модели практического решения квалифицированным дефектологом профессиональных задач на специально подобранном множестве детских и семейных случаев позволяют демонстрировать и комментировать логику применения теоретических знаний, скрытую от наблюдения в реальной практике логику размышлений специалиста, которая и определяет суть и последовательность его профессиональных действий. Интерактивные модели практической работы дефектолога необходимы для контролируемого освоения студентами ориентировочной основы профессиональной деятельности на специально подобранном множестве детских случаев (исполнительскому этапу профессиональной деятельности студенты будут учиться, конечно, в непосредственной практике работы с детьми с ОВЗ).

Виртуальные практики работы с детьми необходимы для пошагового и контролируемого формирования у будущих дефектологов профессиональных умений и их компонентов на специально подобранном множестве детских случаев в условиях смоделированных ситуаций профессиональной деятельности.

Рассмотрим подходы к проектированию каждого из названных типов инструментов.

Электронные библиотеки детских и семейных случаев (case-study): методология проектирования

Приступая к преподаванию любой дефектологической дисциплины, преподаватель с самого начала работы должен представлять студентам и «разбирать» с ними детские и семейные случаи, иллюстрируя основные положения курса, делая «зримым и осязаемым» все многообразие изучаемых нарушений развития и единство подходов к их анализу. Задумав показать студентам все возможные виды нарушений развития у детей с определенными ограничениями здоровья определенных возрастов, преподаватель обращается к действующим классификациям и сразу же сталкивается с проблемой: обнаруживается значительное число случаев, множество вариантов проявлений и практически неограниченный спектр сочетаний нарушений. Не менее сложно предоставить студентам необходимые детские и семейные случаи. Знакомство в условиях реальной практики обладает преимуществом — непосредственный, «живой» контакт с ребенком, так и ограничением — невозможностью продемонстрировать в одном учреждении все необходимые для анализа и сравнения случаи с той кратностью демонстрации, что необходима разным студентам для получения достаточного опыта распознавания и различения. Эти объективные трудности профессиональной подготовки дефектологов можно преодолеть, создавая тематические электронные библиотеки демонстрационных детских и семейных случаев (case-study) для каждого дефектологического профиля, каждой дисциплины, курса, тематического раздела.

Что представляет собой такая библиотека? Она содержит много детских и соответствующих им семейных случаев, необходимых для иллюстрации основных положений изучаемой дисциплины дефектологического профиля (курса, раздела, темы). Каждый ребенок представлен в библиотеке управляемой

цифровой видеозаписью процесса обследования и/или коррекционной работы. Система описания и поиска случая в библиотеке профессионально ориентирована, т. е. поисковый запрос является содержательным и его формирование требует использования дефектологических знаний и профессиональной лексики.

Такого рода электронная библиотека обеспечивает преподавателю следующие возможности:

- представить в аудитории все детские случаи (case-study), необходимые для иллюстрации основных положений изучаемой дисциплины дефектологического профиля (курса, раздела, темы);

- рассматривать нужные детские случаи в аудитории в разных профессиональных аспектах и на любом необходимом этапе диагностики и коррекции нарушений развития;

- легко и оперативно находить в библиотеке нужный для лекции или семинара случай, используя при формировании поискового запроса принятую в профессиональном сообществе структуру и терминологию описания искомого нарушения развития;

- легко и оперативно выбирать нужный для лекции фрагмент полной видеозаписи обследования или коррекционной работы, формируя профессиональный поисковый запрос при помощи терминов, привычных для описания искомого этапа профессиональной деятельности дефектолога.

Создан единый подход к проектированию электронных библиотек демонстрационных детских случаев для преподавания различных профессиональных дисциплин.

При проектировании исходным предметом анализа являются не цифровые технологии, а задачи и содержание выбранной дисциплины, что позволяет составить представление о ключевых положениях курса и необходимом для их иллюстрации множестве детских случаев, принципах их отбора. Приведем пример. К важнейшим задачам обу-

чения сурдопедагогов относится формирование понимания связи между нарушением слуха и развитием ребенка. Важно предупредить возникновение упрощенных и ложных представлений о том, что степень тяжести первичного нарушения слуха определяет и ограничивает развитие, показать ведущую роль специального обучения в психическом и социальном развитии глухих и слабослышащих детей. Исходя из этого, в библиотеку отбираются дети сходного возраста, со сходными первичными нарушениями слуха, но различным уровнем общего и речевого развития по причине различающихся историй и качества предшествующего обучения и воспитания. Демонстрируя в аудитории глухих/слабослышащих детей с разными вариантами развития, преподаватель может убедить в том, что связь между первичными и вторичными нарушениями является не прямой и не безусловной, сделать очевидной ведущую роль обучения в развитии ребенка с нарушенным слухом.

Следовательно, принципы отбора детских случаев для библиотеки определяются задачами и содержанием конкретного курса обучения студентов-дефектологов определенного профиля и в этом смысле остаются частными или профильными. Общим принципом является принцип включения в библиотеку детей с нормативным развитием того возраста и того же этапа, с которым будут сопоставляться дети с определенными ограничениями здоровья и вариантами нарушенного развития. Покажем, как реализуется онтогенетический принцип при проектировании электронной библиотеки детских случаев для демонстрации фонетических нарушений студентам-логопедам. Становление фонетического строя речи в норме происходит последовательно и согласованно с развитием коммуникации и средств общения [7, 9]. Соответственно, потребуются ввести в библиотеку как минимум три детских случая для демонстрации последовательного освоения ребенком I, II, III уровней норма-

тивного речевого развития, соответствующего каждому из них фонетического компонента, логики овладения им в согласии с развитием коммуникации и других речевых средств. С помощью данных детских случаев преподаватель демонстрирует систему меняющихся ориентиров дефектолога при диагностике возможных вариантов фонетических нарушений у детей разного возраста в контексте системных представлений о развитии детской речи.

В рамках предложенной методологии обязательной выступает разработка профессионально ориентированной на дефектолога системы описания и поиска детского случая в библиотеке. Для этого в структуру описания каждого помещаемого в библиотеку детского случая вводятся профессиональные характеристики, т. е. случай описывается по принятой структуре и на профессиональном языке, таким же образом формируется поисковый запрос. Например: девочка, три года, фонематический слух в норме, сигматизм, боковой, дефекты артикуляционного аппарата отсутствуют, в семье не обнаружено подобных нарушений звукопроизношения. В ответ на такой поисковый запрос будут отобраны все имеющиеся в библиотеке девочки в возрасте трех лет с описанным характером нарушения звукопроизношения, сохраненными психофизиологическими предпосылками и адекватными условиями освоения произносительной стороны речи.

Предложен принцип единства структуры профессионального анализа, описания и поиска детского случая в электронной библиотеке, что позволяет преподавателю показывать многообразие изучаемого нарушения развития и сразу же привлекать внимание студентов к единству принципов анализа и описания этого многообразия дефектологом. Приведем пример. Какое бы нарушение фонетического строя речи не искали в библиотеке, в запросе всегда будет отражаться возраст ребенка, пол, состояние фонематического слуха, вид нарушения звукопроизношения,

является оно изолированным или частью системного нарушения, сохранены или нарушены психофизиологические предпосылки и условия речевого развития ребенка.

Предложенная методология была успешно реализована при создании электронной библиотеки детских случаев, позволяющих демонстрировать студентам: спектр дефектов звукопроизношения [2]; варианты нарушений в применении средств общения [10]; разнообразие вариантов представлений о мире, формирующихся у разных категорий детей с ОВЗ в условиях специального и инклюзивного образования [16]. Применялась данная методология и при создании электронной библиотеки публикаций отечественной научной школы культурно-исторической дефектологии [14]. Было показано, что введение дефектологических указателей в структуру описания публикаций и необходимость студентов оперировать ими при подборе литературы делает такую электронную библиотеку уникальным инструментом освоения базовых дефектологических знаний и умения применять их при работе с профессиональной литературой [3].

Проверенная практикой методология проектирования электронных библиотек демонстрационных детских и семейных случаев открывает перспективу и делает возможным их создание для каждой дефектологической специальности и специализации, дисциплины, курса, тематического раздела.

Виртуальные учебные модели практической работы дефектолога с детьми: методология проектирования

Перевод студента-дефектолога от освоения теоретических знаний к их применению в практической работе с ребенком, формирование полной ориентировочной основы профессиональной деятельности, несомненно, относится к наиболее трудно решаемым задачам. Ряд трудностей можно разрешить, используя виртуальную реальность, речь идет о создании интерактивных мультиме-

дийных моделей практического решения квалифицированным дефектологом профессиональных задач на специально подобранном множестве детских случаев.

Смысл создания таких моделей мы видим в возможности подробно показывать в аудитории и пошагово комментировать практическую работу компетентного дефектолога с ребенком, делая предметом особого внимания студента скрытую от внешнего наблюдения в реальной практике логику применения теоретических знаний, логику размышлений специалиста, которая и определяет суть и последовательность его профессиональных действий.

Создан единый подход к проектированию таких моделей, определяющий их специфику: они должны включать в себя все этапы, все шаги, все действия дефектолога по решению поставленной практической задачи, при этом действия не только явные и легко наблюдаемые, но и скрытые от внешнего наблюдения в реальной практике.

При проектировании исходным является анализ и подробное описание всех этапов, шагов и действий квалифицированного дефектолога, решающего на практике интересующую профессиональную задачу. Так складывается представление о структуре и всех элементах его деятельности, что и определяет структуру и компоненты проектируемой виртуальной модели.

Далее выделенные этапы, шаги, действия квалифицированного дефектолога моделируются в реальной практике, проводится видеосъемка и создается цифровой массив эпизодов корректной профессиональной деятельности специалиста в отношении наиболее типичного детского случая. Созданный массив эпизодов будет служить источником для наполнения модели в соответствии с ее структурой.

Затем определяется множество детских случаев, необходимое и достаточное для обучения студентов пониманию логики применения изученных теоретических сведений

при решении конкретных практических задач, формулируются и обосновываются принципы их отбора. В результате отбора детей по заданным характеристикам развития создается банк случаев, моделируются на практике требуемые этапы, шаги, действия квалифицированного дефектолога в отношении всего отобранного множества детей. Проводится съемка, создается цифровой видеомассив эпизодов корректной профессиональной деятельности специалиста в отношении выбранного множества детей, после чего они вводятся в модель и занимают соответствующее место в ее структуре.

Управление моделью позволяет запрашивать любой этап/шаг/эпизод профессиональной деятельности и воспроизводить его в отношении любого интересующего детского случая. В ответ на поисковый запрос вся модель профессиональной деятельности или запрошенный эпизод «проигрывается» для студентов в отношении выбранного ребенка. Таким образом, модель позволяет наглядно показать студенту стабильное воспроизведение на практике этапов профессиональной деятельности, шагов и их последовательности, и при этом сделать предметом внимания и обсуждения вариативность действий и объема теоретических знаний, которые требуются дефектологу при решении одной и той же задачи с разными детьми. Приведем пример. Создавая виртуальную модель подготавливающей сессии работы сурдопедагога по обследованию развития ребенка с кохлеарными имплантами и взаимодействия семьи с ним, мы вводим в данную модель два различных случая. В одном семье удалось до операции наладить эмоциональное взаимодействие со своим глухим ребенком на полноценной сенсорной основе, в другой — родители не смогли сделать этого до кохлеарной имплантации. Из этого следует, что в первом случае задачей сурдопедагога станет перевод на новую сенсорную основу и развитие ранее сложившегося эмоционального

взаимодействия семьи со своим имплантированным ребенком, во втором — потребуется решать значительно более сложную задачу: формировать взаимодействие семьи с имплантированным ребенком на новой сенсорной основе. Очевидно, что один и тот же этап профессиональной деятельности сурдопедагога — ориентировочная сессия работы сурдопедагога с ребенком с КИ — может быть на практике более и менее сложным в зависимости от сложности детского и семейного случая.

Разработанная методология проектирования виртуальных моделей практической работы дефектолога с детьми была впервые реализована в области обучения логопедов [11]. В ходе исследования удалось спроектировать виртуальную модель подготовки и проведения обследования, формирования заключения логопеда и планирования коррекционной работы с ребенком с заиканием в рамках подхода Р. Е. Левиной. Опытный образец этой виртуальной модели был экспериментально проверен в практике аудиторного обучения студентов-логопедов Омского государственного университета. Анализ полученных экспериментальных данных показал существенное повышение готовности студентов корректно применять теоретические знания в реальной практике обследования детей с заиканием, умения формировать корректное заключение о различных вариантах данного нарушения, обоснованно планировать коррекционную работу с ребенком и помощь семье. Готовность к применению теоретических знаний в практической работе с детьми оказалась существенно выше у студентов, накопивших опыт подробного анализа профессиональной деятельности в виртуальном пространстве [11].

Виртуальные профессиональные практики студента-дефектолога: методология проектирования

Смысл создания таких практик заключается в возможности моделировать в виртуальном пространстве ситуации профессио-

нальной деятельности и упражнять студента-дефектолога в аудитории в решении будущих практических задач на специально подобранном множестве детских случаев, т. е. приобретать в цифровой учебной среде опыт применения теоретических знаний в работе с детьми, располагая надежной обратной связью. Виртуальная практика не заменяет реальной, она предшествует ей, помогая формировать и более объективно оценивать готовность студента-дефектолога применять изученные теоретические знания в работе с детьми с ОВЗ, что определяет и качество знаний.

Разработан общий подход к проектированию виртуальных профессиональных практик разного типа для дефектологов различного профиля. Общие принципы проектирования включают:

- анализ и точное описание формируемой профессиональной компетенции;
- анализ и описание всех составляющих формируемой компетенции умений, их операционального состава;
- последовательное формирование каждого умения и его операционального состава с последующей отработкой профессиональной компетенции в целом;
- определение необходимого и достаточного для формирования профессиональной компетенции множества детских случаев, принципов их отбора, определяемых выбранным научно обоснованным подходом;
- моделирование и видеосъемка эпизодов практической работы дефектолога с отобранными детьми, где требуется применение формируемых умений и компетенции в целом;
- создание цифрового видеомассива эпизодов практической работы дефектолога с отобранными детьми, где требуется применение формируемых умений и компетенции в целом;
- определение видов учебной деятельности студента, продуктивных для освоения выделенных профессиональных умений и

компетенции в целом (анализ, сравнение, экспериментирование, моделирование, обобщение и др.);

- определение типов профессиональных упражнений и принципов их усложнения, необходимых для контролируемого освоения каждого умения и компетенции в целом;

- определение логики и последовательности предъявления моделируемых профессиональных упражнений;

- отбор стимульного видеоматериала для каждого типа/вида виртуальных профессиональных упражнений;

- определение необходимости визуализации скрытых от наблюдения в реальной практике процессов, понимание которых необходимо для формирования профессиональных умений и профессиональной компетенции в целом (например, визуализация скрытого от простого наблюдения механизма артикуляции звуков, понимание которого необходимо для освоения умения выявлять и квалифицировать фонетические нарушения у детей);

- определение предмета и средств визуализации скрытых от наблюдения в реальной практике процессов и действий специалиста (продолжая пример, — динамическое моделирование механизма артикуляции);

- определение типа обратной связи — интерактивного взаимодействия, необходимого для контролируемого освоения каждого умения и компетенции в целом.

Данная методология была впервые реализована в логопедии при разработке виртуальных практик диагностики нарушений фонетического строя речи у дошкольников на специально подобранных сорока двух (42) детских случаях. Экспериментально доказана возможность кардинально повысить готовность студентов-логопедов обследовать фонетическую сторону речи детей и формировать корректное заключение логопеда (84 %). Сформировать аналогичный уровень готовности без применения виртуальных профессиональных практик удалось лишь

у 14 % студентов-логопедов [2]. Аналогичные экспериментальные данные были получены в ходе профессиональной подготовки сурдопедагогов с использованием виртуальной практики освоения методики диагностики вариантов развития детей с нарушенным слухом раннего возраста [12].

Проведенные исследования убеждают в перспективности разработки виртуальных профессиональных практик для студентов каждой дефектологической специальности и специализации. Создан подход к проектированию виртуальных лабораторий будущего дефектолога, где можно упражняться в решении будущих практических задач на специально подобранном множестве случаев, приобретать в виртуальной реальности опыт применения теоретических знаний в работе с детьми, располагая объективной оценкой готовности и способности это делать в живой практике.

Интерактивные учебные карты нормативного онтогенеза: методология разработки и применения

Особое место в ряду электронных инструментов занимают интерактивные карты нормативного развития детей разного возраста, начиная с первых дней жизни. Для отечественной научной школы дефектологии, основанной на идеях Л. С. Выготского, не столь важна ориентировка на первичные нарушения, «особым» считается не тот ребенок, у кого есть ограничения здоровья, а тот, у кого нарушено взаимодействие с окружающими людьми и вследствие этого — ход развития. Каждая профессиональная задача решается дефектологами культурно-исторической школы, ориентируясь на развитие ребенка.

Смысл работы дефектологов разного профиля является, по нашему убеждению, общим — этот специалист создает условия обучения и воспитания, необходимые для продвижения ребенка с ОВЗ по пути нормального развития, предупреждения и коррекции его вторичных нарушений.

Исходным объектом познания будущего дефектолога мы считаем нормативный онтогенез. Понимание предпосылок, условий, хода, логики, этапов, критических точек, механизмов нормативного развития ребенка открывает саму возможность освоения профессии дефектолога. Результатом обучения в высшей школе видится не простое накопление теоретических представлений о нормативном развитии, а умение использовать это знание как систему координат, в которой осмысливается нарушенное развитие, благодаря чему только и становится возможным обоснованно определять задачи, логику и содержание коррекционной помощи.

На современном этапе благодаря цифровым технологиям становится возможным создавать для студентов-дефектологов интерактивные карты нормативного психического развития ребенка в контексте становления и усложнения его взаимодействия с окружающим миром и людьми. Визуализировать важные для дефектолога представления о психическом развитии как системном динамическом процессе, выделить для студента существенное — предпосылки, условия, движущие силы нормального развития, его ход и логику, неразрывную взаимосвязь компонентов, критические точки, этапные достижения, условия перехода на качественно новые этапы.

Мы предлагаем моделировать нормативный онтогенез как закономерную историю развития ребенка, где каждый момент развития имеет «прошлое» и «будущее», каждый компонент неразрывно связан со всеми другими и в этой связи есть логика.

Приоритетным в разработке моделей нормативного онтогенеза считаем младенческий, ранний и дошкольный возраст, поскольку эти периоды жизни ребенка являются оптимальными для предупреждения рисков развития вторичных нарушений и их коррекции.

В этой логике развернуто исследование по созданию интерактивной учебной карты

нормативного речевого онтогенеза, начиная с первого года жизни ребенка. В основе реконструкции лежит анализ трудов Р. Е. Левиной, ее последователей, современные исследования специальных психологов отечественной научной школы [1, 8, 13].

Основная идея — смоделировать речевой онтогенез как системный динамический процесс, выделив существенное для дефектолога — предпосылки, условия, движущие силы, логику, критические точки, этапные достижения и соответствующие возрастные диапазоны, представить темповые показатели речевого развития как дополняющие, но не определяющие.

Прежде всего, моделируются три уровня нормального речевого развития по Р. Е. Левиной и взаимосвязь компонентов: согласованное развитие коммуникации, лексического, грамматического, фонетического строя речи, соответствующие каждому уровню психофизиологические предпосылки, условия речевого развития, достижения и возможные возрастные диапазоны. Такое картирование речевого онтогенеза позволяет сразу задать студенту представление о речевом развитии как о закономерном системном динамическом процессе со своими предпосылками, условиями и движущими силами, сделать предметом внимания логику нормативного развития, освоение которой и необходимо для осмысления возможных нарушений, их причин, сути коррекционной помощи.

Далее моделируются ход и закономерности нормативного развития каждого компонента речевого развития ребенка от рождения до 5 лет: логика усложнения коммуникативного поведения, содержания общения, последовательное расширение круга собеседников, закономерности развития речевых средств, последовательное изменение отношения к правильности своей речи. Специально выделяется ведущий для каждого этапа речевого развития компонент и логика его связи со всеми другими. Такого рода

картирование онтогенеза обнаруживает логику усложнения каждого компонента речевого развития — коммуникации ребенка с окружающим миром, лексики, грамматического строя речи, освоения произношения, одновременно задавая понимание их неразрывной взаимосвязи, и вытекающего из этого понимания неправомерности изолированной оценки компонентов речевого развития вне понимания их связей в целостной речевой системе.

Выделенным предметом моделирования являются условия нормального речевого развития, его прямая и непосредственная зависимость от качества взаимодействия с ребенком окружающих взрослых и сверстников на каждом этапе. Это так важно, поскольку обследование речи ребенка вне понимания созданных взрослыми условий ее развития и оценки качества взаимодействия неправомерно в рамках подхода Р. Е. Левиной и просто не эффективно. На практике современный студент-дефектолог увидит немало детей раннего и дошкольного возраста с трудно развивающейся речью из-за нарушенных близкими взрослыми правил и традиций эмоционально значимого взаимодействия с ребенком с учетом его возраста. Недооценка студентом значения условий развития может повлечь за собой в подобных случаях неполноту обследования, существенные погрешности в заключении, неточные и неэффективные рекомендации семье по дальнейшему воспитанию, обучению и коррекционной помощи ребенку, так как здесь требуется, прежде всего, помочь близким взрослым в налаживании качественно иного взаимодействия, движущего речевое развитие ребенка. В нормализации условий речевого развития и состоит главная помощь такому ребенку. Предлагаемая карта речевого онтогенеза сразу же направляет внимание студента на условия развития речи, что поможет в будущем осмысливать возможные причины нарушений, не упускать из виду

на практике оценку взаимодействия семьи и окружения с ребенком при обследовании и планировании коррекционной работы.

По тем же соображениям при картировании речевого онтогенеза специально выделяются его психофизиологические предпосылки применительно к каждому этапу, они сочетаются с условиями нормального речевого развития. Такого рода карта онтогенеза помогает предупреждать как недооценку, так и переоценку вклада «психофизиологии» в речевое развитие ребенка, поскольку делает очевидным баланс предпосылок и условий. Это помогает закладывать будущее понимание необходимости взаимодействия медика и дефектолога, распределение их ролей и потребность в интеграции данных и выработке общего заключения. Имея в работе такого рода карту нормативного онтогенеза, не так трудно сделать следующий шаг — понять, что выявляемые врачом органические нарушения предпосылок должны дополняться дефектологом оценкой условий и достижений в развитии ребенка, и только интеграция данных приводит к междисциплинарному пониманию проблемы и путей ее эффективного и согласованного разрешения.

Благодаря проектированию интерактивных учебных карт нормативного онтогенеза, преподавателю обеспечиваются следующие базовые возможности:

- Задавать предмет рассмотрения (целостная модель, фрагменты — предпосылки, условия, критические точки, уровни речевого развития, динамика и логика усложнения коммуникативного поведения ребенка, динамика и логика становления фонетического строя речи, лексического, грамматического и др.). Возможность выделять для анализа любую составляющую речевого развития, видеть динамику и взаимосвязь с другими компонентами, рассматривать любой компонент с необходимой степенью подробности (но всегда видеть общую картину развития), не теряя представлений о его целостности и системности.

- Запрашивать детские случаи, иллюстрирующие нормативное речевое развитие в разных возрастах и на разных этапах.

- Запрашивать семейные случаи, иллюстрирующие соответствие достижений в речевом развитии ребенка и создаваемых для этого условий в семье.

- Задавать возрастной диапазон и видеть на модели ожидаемые достижения в речевом развитии ребенка, не упуская при этом уже пройденных и будущих этапов, всегда рассматривая актуальное возрастное развитие как фрагмент целостной картины речевого онтогенеза — от рождения ребенка до пяти лет.

Как мы видим, создаваемые интерактивные карты основаны на визуализации существенных для дефектолога представлений о речевом онтогенезе как системном закономерном и динамическом процессе, имеющем определенные психофизиологические предпосылки, протекающем не изолированно, а в контексте становления и последовательного усложнения взаимодействия ребенка с окружающим миром и людьми. Такие карты помогают сделать предметом внимания и освоения предпосылки, источники и движущие силы нормативного развития. Это необходимо для формирования профессионального мышления дефектолога — исходящей из понимания онтогенеза логики возникновения, предупреждения и преодоления нарушений возрастного развития из понимания закономерностей онтогенеза.

Предлагаемый подход к моделированию нормативного онтогенеза открывает студенту возможность самостоятельно и обос-

нованно прогнозировать еще до освоения собственно дефектологических дисциплин возможные нарушения развития разной природы — обусловленные неполнотой или нарушением условий; обусловленных нарушением психофизиологических предпосылок или сочетанием этих двух факторов, различиях требуемой в этих случаях коррекционной работы.

Заключение

Возникновение виртуальной реальности и развитие цифровых технологий открывает принципиально новые возможности профессиональной подготовки дефектологов. Речь идет не о фрагментарных изменениях и дополнениях, а о впервые открывшейся возможности симуляции (воссоздания) в аудитории профессиональной деятельности дефектолога любого профиля на специально подобранном множестве детских случаев. Становится возможным моделирование и пошаговый анализ любого этапа и эпизода практической работы дефектолога на любом необходимом множестве детских случаев со всеми необходимыми в обучении вариациями и обратной связью. Открывается перспектива накопления студентом в университетской аудитории первого опыта применения теоретических знаний в практической работе с разными детьми — опыта, не заменяющего, но предваряющего живую практику, позволяющего добиться качественно иной готовности будущего дефектолога к применению знаний в работе с ребенком с ОВЗ и более объективно измерять эту готовность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баенская Е. Р. Закономерности раннего эмоционального развития в норме // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. Альманах № 19. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/zakonomernosti-rannego-emocionalnogo-razvitija-v> (дата обращения: 01.08.2018).

2. Китик Е. Е. Виртуальные инструменты формирования профессиональных компетенций логопедов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 6. С. 33–41.
3. Кукушкин И. И. Новые инструменты освоения дефектологического знания для новой аудитории // Педагогика. 2017. № 9. С. 79–88.
4. Кукушкина О. И. Формирование профессиональных компетенций дефектологов: инструменты нового поколения // Дефектология. 2016. № 6. С. 3–12.
5. Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. «ЗП-реабилитация» детей с КИ. Основные положения и отличия от «слухо-речевой реабилитации» // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. Альманах № 30. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-30/3p-rehabilitation-of-children-with-ci-basic-provisions-and-differences-from-the-auditory-speech-rehabilitation> (дата обращения: 01.08.2018).
6. Кукушкина О. И. Интерактивные модели нормального онтогенеза — инструмент формирования профессиональных компетенций дефектологов разного профиля // Специальное образование: материалы XI Междунар. науч. конф., 22–23 апр. 2015 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. Т. I. С. 21–23.
7. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. М.: АРКТИ, 2005. 224 с.
8. Левина Р. Е. Речь и развитие аномальных детей / Р. Е. Левина, Р. М. Боскис // Альманах Института коррекционной педагогики. 2015. Альманах № 22. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-22/rech-i-razvitie-anomalnyix-detej> (дата обращения: 01.08.2018).
9. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М.: Просвещение, 1968. 367 с.
10. Маевская Н. В. Информационные технологии в высшей школе: проектирование демонстрационной базы данных «Нарушения в применении средств общения у детей» // Дефектология. 2011. № 4. С. 52–58.
11. Маевская Н. В. Проектирование компьютерных инструментов обучения студентов-логопедов работе с заикающимся ребенком // Дефектология. 2012. № 6. С. 75–80.
12. Николаева Т. В. Виртуальная практика для сурдопедагогов: принципы и этапы проектирования // Дефектология. 2016. № 4. С. 67–76.
13. Никольская О. С. Эмоционально-смысловой подход к коррекции расстройств аутистического спектра // Альманах Института коррекционной педагогики. 2016. Альманах № 26. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-26/emocionalno-smyslovoj-podxod-k-korrekczii-rasstrojstv-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 01.08.2018).
14. Официальный сайт электронной библиотеки «Отечественная научная школа специальной психологии и коррекционной педагогики». URL: <https://children-needs.com>
15. Сатаева А. И. Технология перестройки взаимодействия ребенка с семьей на новой сенсорной основе // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. Альманах № 30. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-30/technology-reshaping-of-the-childs-interaction-with-family-on-new-touch-based> (дата обращения: 01.08.2018).
16. Хайдарпашич М. Р. Компьютерные инструменты выявления и анализа феноменологии развития представлений о мире у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: защищена: 20.06.2013 / Мария Руслановна Хайдарпашич. М.: ФГНУ ИКП РАО, 2013. 24 с.

REFERENCES

1. Baenskaya E. R. Zakonomernosti rannego emotsional'nogo razvitiya v norme // Al'manah Instituta korrektsionnoy pedagogiki. 2014. Al'manah № 19. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/zakonomernosti-rannego-emocionalnogo-razvitija-v> (data obrashcheniya: 01.08.2018).

2. *Kitik E. E.* Virtual'nye instrumenty formirovaniya professional'nyh kompetentsiy logopedov // *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*. 2015. № 6. S. 33–41.
3. *Kukushkin I. I.* Novye instrumenty osvoeniya defektologicheskogo znaniya dlya novoy auditorii // *Pedagogika*. 2017. № 9. S. 79–88.
4. *Kukushkina O. I.* Formirovanie professional'nyh kompetentsiy defektologov: instrumenty novogo pokoleniya // *Defektologiya*. 2016. № 6. S. 3–12.
5. *Kukushkina O. I., Goncharova E. L.* «3P-reabilitatsiya» detey s KI. Osnovnye polozheniya i otlichiya ot «sluho-rechevoy reabilitatsii» // *Al'manah Instituta korrektsionnoy pedagogiki*. 2017. Al'manah № 30. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-30/3p-rehabilitation-of-children-with-ci-basic-provisions-and-differences-from-the-auditory-speech-rehabilitation> (data obrashcheniya: 01.08.2018).
6. *Kukushkina O. I.* Interaktivnye modeli normal'nogo ontogeneza — instrument formirovaniya professional'nyh kompetentsiy defektologov raznogo profilya // *Spetsial'noe obrazovanie: materialy XI Mezhdunar. nauch. konf., 22–23 apr. 2015 g. / pod obsch. red. prof. V. N. Skvortsova*. SPb.: LGU im. A. S. Pushkina, 2015. T. I. S. 21–23.
7. *Levina R. E.* Narusheniya rechi i pis'ma u detey: izbrannye trudy / red.-sost. G. V. Chirkina, P. B. Shoshin. M.: ARKTI, 2005. 224 s.
8. *Levina R. E.* Rech' i razvitie anomal'nyh detey / R. E. Levina, R. M. Boskis // *Al'manah Instituta korrektsionnoy pedagogiki*. 2015. Al'manah № 22. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-22/rech-i-razvitie-anomalnyix-detey> (data obrashcheniya: 01.08.2018)
9. *Levina R. E.* Osnovy teorii i praktiki logopedii / pod red. R. E. Levinoy. M.: Prosveshchenie, 1968. 367 s.
10. *Maevskaya N. V.* Informatsionnye tehnologii v vysshey shkole: proektirovanie demonstratsionnoy bazy dannyh «Narusheniya v primenenii sredstv obshcheniya u detey» // *Defektologiya*. 2011. № 4. S. 52–58.
11. *Maevskaya N. V.* Proektirovanie komp'yuternykh instrumentov obucheniya studentov-logopedov rabote s zaikayushchimsya rebenkom // *Defektologiya*. 2012. № 6. S. 75–80.
12. *Nikolaeva T. V.* Virtual'naya praktika dlya surdopedagogov: printsipy i etapy proektirovaniya // *Defektologiya*. 2016. № 4. S. 67–76.
13. *Nikol'skaya O. S.* Emotsional'no-smyslovoy podhod k korrektsii rasstroystv autisticheskogo spektra // *Al'manah Instituta korrektsionnoy pedagogiki*. 2016. Al'manah № 26. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-26/emocionalno-smyslovoj-podxod-k-korrekczii-rasstrojstv-autisticheskogo-spektra> (data obrashcheniya: 01.08.2018).
14. Ofitsial'nyj sayt elektronnoy biblioteki «Otechestvennaya nauchnaya shkola spetsial'noy psihologii i korrektsionnoy pedagogiki». URL: <https://children-needs.com>
15. *Sataeva A. I.* Tehnologiya perestroyki vzaimodeystviya rebenka s sem'ey na novoy sensornoy osnove // *Al'manah Instituta korrektsionnoy pedagogiki*. 2017. Al'manah № 30. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-30/technology-reshaping-of-the-childs-interaction-with-family-on-new-touch-based> (data obrashcheniya: 01.08.2018).
16. *Haydarpashich M. R.* Komp'yuternye instrumenty vyyavleniya i analiza fenomenologii razvitiya predstavleniy o mire u detey doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03: zashchishchena: 20.06.2013 / Mariya Ruslanovna Haydarpashich. M.: FGNU IKP RAO. 2013. 24 s.

Л. С. Медникова

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ РИТМИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА,
ПЕРЕНЕСШИХ ПЕРИНАТАЛЬНОЕ ПОРАЖЕНИЕ ЦНС**

В статье рассматриваются вопросы теории и методики формирования элементарной ритмической способности, составляющей базовый, генетически обусловленный, формообразующий функционал пространственно-временной организации различных видов детской деятельности. Определяются и обосновываются методические требования к проведению реабилитационных мероприятий, направленные на онтогенетически последовательное формирование элементарной ритмической способности у детей раннего возраста с церебрально-органической патологией.

Ключевые слова: элементарная ритмическая способность, циркулярные реакции, пространственно-временная организация деятельности, социализация.

L. Mednikova

**THEORETICAL AND EDUCATIONAL ASPECTS OF ELEMENTARY
RHYTHMICAL ABILITY DEVELOPMENT IN YOUNG CHILDREN
WITH PERINATAL CNS INJURY**

The article discusses the theoretical and educational aspects of forming the elementary rhythmical ability in young children who suffered a perinatal CNS injury. This ability provides for the basic genetically conditioned formative function responsible for the spatio-temporal organisation of various human activities. The research defines and substantiates the methodological requirements for the educational activities aimed at the ontogenetically sustainable formation of the elementary rhythmical ability in early preschool age children with cerebral dysfunction.

Keywords: elementary rhythmical ability, circular reactions, spatio-temporal organisation of activity, socialisation.

Роль чувства ритма (ритмической способности) в становлении различных видов деятельности и человеческого поведения в современной психологии является общепризнанной. Наиболее полно данная проблема раскрыта в отношении двигательной активности, музыкальной, изобразительной деятельности взрослого человека, различных видов детской деятельности. При этом важным представляется онтогенетический подход к изучению данного феномена психики человека, а для этого — последовательное

и «пошаговое» рассмотрение процесса формирования этого универсального новообразования человеческой психики, начиная с раннего возраста. Использование онтогенетического метода дает возможность строить более точные гипотезы, касающиеся генетических корней ритмической способности, позволяет исследовать ее психомоторное содержание и наиболее достоверно определить то значение, которое имеет элементарная ритмическая способность как универсальное новообразование психики для всего

хода развития ребенка, а, кроме того, методически выверенно обеспечить его формирование. Особая значимость обсуждаемой проблемы обнаруживает себя в том случае, когда речь идет о детях с интеллектуальной недостаточностью, обусловленной церебрально-органической патологией, и естественный ход детского развития оказывается в разной степени нарушенным.

Элементарная ритмическая способность зарождается в двигательной активности ребенка с первых месяцев жизни. Процесс начального становления элементарной двигательной ритмичности находит отражение в феноменологии циркулярных реакций ребенка первого года жизни, их биологической основой является генетически заданный цепной сочетательный рефлекс. Движения ребенка связываются в последовательности (цепи), каждое движение составляет отдельное звено этой последовательности. Звенья двигательной цепи следуют друг за другом в определенном порядке, каждое последующее движение тесно связано с предыдущим. В основе такой цепи движений лежит двигательный повтор, ребенок на основе повтора как бы упражняет себя в освоении двигательной формулы, которая все больше и больше приобретает признаки организации во времени и пространстве. И если в первом полугодии жизни (до 4,5–7 месяцев) повторяющиеся движения осуществляются рефлексивно, то позднее циркулярная активность испытывает все большее влияние социальных факторов и становится уже средством и результатом начальной социализации ребенка. При освоении любого действия ребенок использует данный ему от природы механизм циркулярных реакций как ориентировочную основу, за счет которой действие приобретает необходимые пространственно-временные характеристики, придающие движению то или иное значение.

В том случае, когда развитие ребенка отягощено биологическим дефектом, условиями материнской или социальной депривации,

становление элементарной ритмической способности изначально нарушено или происходит замедленно. Выявлению особенностей развития элементарной ритмической способности у детей раннего возраста с перинатальным поражением центральной нервной системы (ПП ЦНС) и определению психолого-педагогических условий ее формирования было посвящено исследование И. С. Ляпиной. Было установлено, что искажение или замедление хода формирования элементарной ритмичности, свойственной детям раннего возраста, проявляется в выраженной задержке в становлении двигательного повтора, в патологическом застревании на элементарном двигательном повторе, в бедности и невыразительности элементарной ритмичности вплоть до полного отсутствия ее проявлений в условиях тяжелой церебрально-органической патологии [2]. Важно отметить, что при этом нарушается и ход формирования механизма сукцессивности, основанного на движении и обеспечивающего ребенку адекватное восприятие и познание окружающего мира. В ходе дальнейшего онтогенетического развития это осложняется различной степени выраженности недостатками восприятия и воспроизведения ритмических построений, проявляется в нарушениях пространственно-временной организации физической активности, в слабой упорядоченности или даже хаотичности деятельности в дошкольном детстве [1, 3, 4]. Вследствие недостаточного влияния социокультурных факторов развития у детей также может происходить «застревание» на уровне двигательного повтора. В этом случае повторяющиеся движения запускаются ребенком как механизм аутостимуляции с целью восполнения дефицита стимулов, поступающих извне (синдром госпитализма). При этом сенсомоторная аутостимуляция в виде повторяющихся движений является по своей сути псевдокомпенсаторным механизмом, который выступает барьером во взаимодействии ребенка с окружающим миром, тем самым играя негативную

роль, еще в большей степени осложняя и задерживая процесс его развития.

Нарушение или замедление процесса становления элементарной ритмической способности характерно для детей раннего возраста с церебрально-органической патологией и функциональной незрелостью ЦНС уже на первом году жизни. В этом случае искаженно и крайне замедленно формирующаяся элементарная ритмическая способность изначально не становится средством последующей пространственно-временной организации действий и деятельности ребенка. Поэтому актуальным становится вопрос о необходимости проведения специальной психокоррекционной работы с детьми раннего возраста, которая была бы направлена на онтогенетически последовательное формирование элементарной ритмической способности с первых месяцев жизни ребенка и обеспечивала бы «пробуждение» циркулярных реакций разного уровня.

Такая психокоррекционная работа будет реабилитационной по своей сути, при этом она должна строиться на методической системе принципов, учитывающих следующее:

1. Психологические закономерности и этапы развития элементарной ритмической способности. Становление в раннем онтогенезе элементарной ритмической способности имеет свою последовательность и связано с усложнением циркулярной активности ребенка [4]. Психологический анализ феноменологии циркулярных реакций ребенка раннего возраста позволяет представить картину зарождения мануального действия как первоединицы предметной деятельности. Их формирование в ходе реабилитации должно строиться на сохранении природосообразной последовательности от первичных к вторичным, а затем и третичным циркулярным реакциям, становление которых может стимулироваться взрослым в ходе эмоционального взаимодействия с ребенком.

2. Моторную природу элементарной ритмической способности. Важно помнить,

что именно двигательная активность «ведет» за собой психическое развитие детей как в раннем, так и в дошкольном детстве. Однако эта активность не хаотична, в норме она очень рано приобретает признаки пространственно-временной упорядоченности. Двигательная ритмичность, которую мы наблюдаем во всех серийных движениях, есть не что иное, как созданный самой природой первый специальный механизм для измерения пространства и времени. Познавая пространство, ребенок после рождения активно помимо движения начинает использовать и сенсорные системы (зрение, слух), познание же времени в силу его абстрактности и неуловимости еще на долгое время оказывается тесно связанным только с движением. Можно сказать, что двигательная ритмичность — это запускающий механизм в познании ребенком пространства-времени. У детей с церебрально-органической патологией сбивка в работе этого механизма имеется изначально в силу органического поражения ЦНС. Исходя из принципа «замещающего онтогенеза», можно утверждать, что реабилитационные мероприятия по развитию пространственно-временной организации деятельности детей должны учитывать то, что ритмическая организация деятельности формируется, прежде всего, в условиях двигательной активности.

3. Двигательно-моделирующую основу восприятия и воспроизведения ритма. Развитие двигательных функций в онтогенезе осуществляется в соответствии с цефалокаудальным принципом, что означает, что развитие произвольных движений начинается от головы к верхним, а затем к нижним конечностям. Координация движений совершенствуется в этой же последовательности. Поэтому у ребенка раньше следует формировать произвольные движения головы, рук, а затем ног. Включение в занятия движений должно также соответствовать и проксимодистальному принципу развития двигательной активности. В соответствии с этим прин-

ципом важно, чтобы ребенок овладевал сначала движениями частей тела, которые являются ближними (проксимальными) по отношению к средней линии тела, а затем — дальними (дистальными) [5]. Кроме того, наиболее благоприятными условиями адекватного отражения времени могут считаться такие, когда сопряженные движения выполняются одновременно разноименными конечностями, то есть, когда моторика носит билатеральный характер [7, 8]. Поэтому первоначально движения, сопровождающие восприятие ритма, должны осуществляться конечностями одной и другой стороны тела, когда двусторонний двигательный «аккомпанемент» обеспечивает наиболее адекватное отражение ритма.

Особенно заслуживающим внимания в отношении ранней коррекции отклонений в развитии детей оказывается уникальный метод совместно-разделенного действия (двигательного, игрового), впервые использованный в работе со слепоглухими детьми и обоснованный А. И. Мещеряковым и Ф. Т. Михайловым. Идея метода, преломленная через содержание абилитационной работы по формированию элементарной ритмической способности, заключается в том, что от аритмичных беспорядочных двигательных реакций ребенка можно «уводить» через навязывание ему извне сначала равномерных движений, затем движений, отражающих акцентированные элементы и в итоге подвести его к воспроизведению в движении основного ритмического отношения, что постепенно будет становиться залогом усвоения ребенком ритма движения и самостоятельного воспроизведения адекватной двигательной формулы. Взрослый создает при этом модель движения, вовлекая в совместное двигательное моделирование ребенка, а ребенок эту модель постепенно присваивает.

Овладение движением, предметным действием должно происходить поэтапно, но только при активном участии взрослого.

Первоначально активность ребенка минимальна, все ритмичные действия совершает взрослый, лишь управляя пассивными движениями ребенка. Здесь еще совместное действие является условным, поскольку за ребенка его совершает взрослый. На следующем этапе появляется слабая активность ребенка, который проявляет инициативу в той или иной части выполняемого движения. В этом случае доля активности взрослого должна резко снижаться, ребенку важно предоставить самостоятельность в этой части движения. Именно здесь действие становится совместным и разделенным между взрослым и ребенком. Совместно-разделенное действие состоит, таким образом, из двух неравных частей: части, нагрузку которой несет взрослый, и части, исполняемой ребенком, но которая первоначально отсутствует или очень мала, а активность ребенка при ее исполнении минимальна. Главное заключается в том, чтобы взрослый, сдерживая свою активность и поощряя самостоятельность ребенка, строил совместное ритмичное действие таким образом, чтобы в его осуществлении доля активности ребенка все более нарастала. Возрастание активности ребенка — обязательное условие и показатель интериоризации, усвоения ритмической формулы движения, превращения его в действие, содержащее то или иное значение.

Совместно-разделенное действие может рассматриваться как онтогенетически надежное и методически выверенное средство формирования элементарной ритмической способности детей раннего возраста, перенесших ПП ЦНС и отстающих в психомоторном развитии.

4. Универсальный характер ритмической способности, теснейшую взаимосвязь ее с другими универсальными новообразованиями детского возраста. Чувство ритма является новообразованием, «функциональным органом» психики универсального типа, оно выступает средством, условием, а также

индикатором пространственно-временной организации движений, деятельности и поведения человека [3]. Мироустройство на всех его уровнях, физическом, социальном, духовном, строится и существует в соответствии с определенными законами пространственно-временной организации, которые П. Флоренским были определены как «мировые формулы бытия» [6]. Ребенок в процессе развития постигает эти законы, при этом основу для восприятия и интериоризации ребенком «мировых формул бытия» создает формирующееся у него чувство ритма. Опережающее отражение пространственно-временных параметров окружающего, обеспечивающее функционирование акцептора результата действия, сложного физиологического механизма предвидения и оценки результата действия, лежит в основе построения наиболее экономных и эффективных двигательных программ, позволяющих более успешно «вписываться» в эти параметры и выдерживать их или изменять в процессе того или иного вида деятельности. Развитие такого новообразования психики как ритмическая способность тесно связано со становлением других универсальных способностей человека — двигательной, языковой, коммуникативной и др. Универсальность чувства ритма обусловлена его природой и феноменологией, поэтому коррекционная работа по его формированию имеет характер природоподобной технологии, которая способна запустить механизмы становления детского сознания в том случае, когда ход его естественного развития затруднен.

Освоение временной ритмичности, более ранней в онтогенезе, становится основой для освоения ребенком пространства. В свою очередь, по мере становления пространственной ритмичности у ребенка совершенствуется «чувство времени». Это позволяет определить ритмическую способность как *психологический хронотон*, который обеспечивает постижение человеком времени и пространства в их неразрывном единстве [3].

Психологическая структура ритмической способности включает базовые эталонные построения: *повтор, чередование и симметрию*. Эталоны пространственно-временной организации деятельности осваиваются ребенком последовательно в раннем детстве, средством их освоения выступает, в первую очередь, движение.

Для детей второго полугодия жизни становятся особенно характерными повторные действия (повторные прыжки, повторное бросание игрушки на пол и т. п.), от выполнения которых ребенок получает явное удовольствие. Важно заметить, что дети крайне настойчивы в осуществлении таких действий. Это является свидетельством того, что эти действия уже не являются произвольными, в них уже заметна зарождающаяся преднамеренность. Такие действия говорят о начале формирования первых признаков произвольности в поведении ребенка, которая обнаруживает себя раньше всего в двигательной активности малыша. Эту зарождающуюся произвольность питает положительное эмоциональное подкрепление от двигательного повтора, приводящего к определенному результату производимого ребенком действия.

Первичные циркулярные реакции служат как бы запускающим механизмом для формирования произвольной сенсомоторной активности ребенка, которая, в свою очередь, развивается в тесной взаимосвязи с базальной системой эмоциональной (аффективной) регуляции.

5. Единство диагностики и коррекции. Отправной точкой при разработке реабилитационной программы занятий с детьми раннего возраста должна стать диагностика, в ходе которой определяется уровень развития элементарной ритмической способности у каждого ребенка. Целесообразно определить не только, какой уровень циркулярной ритмичности функционирует у ребенка, но и каковы особенности его проявлений. Диагностические процедуры важно строить на

основе принципа обучающего эксперимента с целью определения «зоны ближайшего развития» элементарного чувства ритма у ребенка. Полученные диагностические данные должны быть положены в основу при разработке содержания программы реабилитационных мероприятий.

6. Психофизиологические механизмы становления сенсорно-перцептивной деятельности в онтогенезе. Элементарная ритмическая способность, зарождающаяся в недрах двигательной активности, постепенно становится сенсорной способностью. Для того, чтобы этот переход произошел, при построении занятий важно учитывать то, что интермодальные ассоциации генетически предшествуют образованию интрамодальных. Поэтому занятия с ребенком необходимо строить таким образом, чтобы обеспечивалось взаимодействие зрительного, слухового, кинестетического, тактильного восприятия. Активизация интермодальных взаимодействий лежит в основе создания и закрепления межанализаторных взаимодействий, качественно новых функциональных систем слухо-зрительно-двигательных связей, что, в свою очередь, позволяет положительно повлиять на изменение интегративных возможностей мозга ребенка, обеспечивающих сенсорно-перцептивную и сенсомоторную деятельность.

7. Важность знакового опосредствования деятельности как условия социальной детерминации поведения.

Предметы, с которыми действует ребенок, становятся первыми носителями детских обобщений, вариативное использование одного и того же предмета в различных ситуациях позволяет ребенку выделить его обобщенное значение. На уровне третичных циркулярных реакций действия ребенка приобретают свойство знака, когда одно и то же содержание ребенок пытается воплотить в различные планы выражения, взаимодействуя и играя с разными предметами (пирамидку можно собирать и разбирать, мячи

можно катать и бросать, машины — катать взад и вперед, нагружать и разгружать, из кубиков можно строить дома, ворота и т. п.). В третичных циркулярных реакциях следует искать отправную точку зарождения знаковой функции сознания ребенка, источник развития знаково-символической деятельности будущего дошкольника. Вариативность действий детей с предметами, их сопровождение словом (сначала взрослого, а затем и самого ребенка) также должны стать предметом особого методического внимания педагогов.

8. Коммуникативную и моделирующую функции слова в обучении.

Важно помнить, что при поведении занятий с детьми сама речь педагога должна являться средством моделирования структур ритма. Речь взрослого должна быть эмоционально насыщенной и привлекательной для ребенка с тем, чтобы вызывать у него желание подражать взрослому. А поскольку речедвигательный анализатор, как особая составляющая двигательного, генетически связан с проявлениями элементарной ритмичности ребенка уже на первом году жизни в лепете малыша, то привлечение ребенка к участию в речевом моделировании структур ритма будет также вполне природосообразным методическим средством при проведении с ним коррекционных занятий. Важное значение в работе с детьми должно придаваться использованию в ходе коммуникативного взаимодействия с ребенком песен, потешек, детских стихов, основанных на слоговом и вербальном повторе. При этом все обучение должно быть выстроено на коммуникативной основе, когда особое значение придается созданию условий для проявления коммуникативной активности ребенка.

9. Особенности психического развития детей с отставанием в развитии на этапе раннего детства.

Ребенок с проблемами в развитии, имеющий органическую недостаточность ЦНС,

которая проявляется в морфофункциональной ее неполноценности, обнаруживает замедление или искажение хода развития элементарной ритмичности. В связи с этим ребенок даже в конце первого года жизни может не демонстрировать увлеченности повторными манипуляциями, у него происходит задержка различной степени выраженности в формировании локомоторных функций, нарушается развитие всех видов движений, прежде всего, ползания, ходьбы, а в последующем и предметной деятельности. Отмечается задержка в развитии лепета, первых слов. Это связано с тем, что в условиях нарушенного онтогенеза имеет место и нарушение способности к объединению движений, действий, операций в серии, то есть нарушение механизма серийности. Органические и функциональные изменения в любом из звеньев мозговой системы приводят к нарушениям формирования моторики, чувственной сферы, а затем и познавательной деятельности ребенка, что требует организации реабилитационной работы с детьми с учетом принципа «замещающего онтогенеза», когда любой пробел в индивидуальном развитии ребенка восполняется специально созданными условиями и средствами воспитания и обучения.

10. Значимость комплексного подхода в организации реабилитационных воздействий. Работа по развитию элементарной ритмической способности должна осуществляться командой специалистов (психологами, учителями-дефектологами, воспитателями, а также специалистами, ведущими музыкальные и физкультурные занятия, и др.) в условиях группы или консультативного центра для детей раннего возраста совместно с родителями детей. Особо значимой

при этом является согласованность обучающих воздействий всех участников образовательного процесса.

Трудно переоценить значение чувства ритма для становления всех сторон психики ребенка — внимания и восприятия, памяти, речи и мышления, эмоционально-волевой и двигательной сферы. Однако для того, чтобы элементарная ритмичность ребенка раннего возраста получила свое развитие, реабилитационная помощь и поддержка должны строиться на основе учета онтогенеза этого важнейшего новообразования детской психики. Особую значимость при этом имеет эмоциональность проводимых с ребенком занятий, поскольку уже на этапе формирования первичных циркулярных реакций эмоциональное «заражение» ребенка двигательным повтором будет способствовать также и оптимизации эмоционального общения ребенка с взрослым как базового механизма социализации и развития ребенка раннего возраста. Запуск первичных циркулярных реакций может создать прочную основу для того, чтобы на ней постепенно формировались под руководством взрослого и циркулярные реакции более высокого уровня: вторичные и третичные.

Роль элементарной ритмической способности в коррекции отклонений в развитии детей заключается в том, что она составляет фундамент развития сложноструктурированного чувства ритма, которое позднее, в дошкольном детстве обуславливает становление всех видов детской деятельности, упорядочивает их во времени и пространстве и придает продуктам этой деятельности значение, обеспечивает формирование упорядоченной и более точной картины мира в развивающемся сознании ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаврилушкина О. П. Пространственно-временная организация деятельности как один из способов коррекционного обучения умственно отсталых детей // Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. М.: Педагогика, 1989. С. 137–168.

2. *Ляпина И. С.* Развитие элементарной ритмической способности у детей третьего года жизни с перинатальной патологией центральной нервной системы: дис. ... канд. психол. наук / И. С. Ляпина. СПб., 2016. 265 с.
3. *Медникова Л. С.* Развитие пространственно-временной организации деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: дис. ... д-ра психол. наук / Л. С. Медникова. СПб., 2004. 432 с.
4. *Медникова Л. С.* Концептуальные основы развития элементарной ритмической способности детей раннего возраста / Л. С. Медникова // Дефектология. 2010. № 4. С. 3–10.
5. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. М.: Академия, 2002. 232 с.
6. *Флоренский П. А.* Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии / П. А. Флоренский; сост. игумен Андроник (А. С. Трубачев). М.: Мысль, 2000. 446 с.
7. *Элькин Д. Г.* Восприятие времени как моделирование / Д. Г. Элькин // Восприятие пространства и времени / под ред. Б. Г. Ананьева, Э. Ш. Айрапетьянца. Л.: Наука, 1969. С. 76–79.
8. *Hofer M. A.* The roots of human behavior. An introduction to the psychobiology of early development / M. A. Hofer. San Francisco, 1981. 331 p.

REFERENCES

1. *Gavrilushkina O. P.* Prostranstvenno-vremennaya organizatsiya deyatel'nosti kak odin iz sposobov korrektsionnogo obucheniya umstvenno otstalyh detey // Korrektsionnoe obuchenie kak osnova lichnostnogo razvitiya anomal'nyh doshkol'nikov. M.: Pedagogika, 1989. S. 137–168.
2. *Lyapina I. S.* Razvitie elementarnoy ritmicheskoy sposobnosti u detey tret'ego goda zhizni s perinatal'noy patologiyey tsentral'noy nervnoy sistemy: dis. ... kand. psihol. nauk / I. S. Lyapina. SPb., 2016. 265 s.
3. *Mednikova L. S.* Razvitie prostranstvenno-vremennoy organizatsii deyatel'nosti doshkol'nikov s intellektual'noy nedostatochnost'yu: dis. ...d-ra psihol.nauk / L. S. Mednikova. SPb., 2004. 432 s.
4. *Mednikova L. S.* Kontseptual'nye osnovy razvitiya elementarnoy ritmicheskoy sposobnosti detey rannego vozrasta / L. S. Mednikova // Defektologiya. 2010. № 4. S. 3–10.
5. *Semenovich A. V.* Neyropsihologicheskaya diagnostika i korrektsiya v detskom vozraste / A. V. Semenovich. M.: Akademiya, 2002. 232 s.
6. *Florenskiy P. A.* Stat'i i issledovaniya po istorii i filosofii iskusstva i arheologii / P. A. Florenskiy; sost. igumen Andronik (A. S. Trubachev). M.: Mysl', 2000. 446 s.
7. *El'kin D. G.* Vospriyatie vremeni kak modelirovanie / D. G. El'kin // Vospriyatie prostranstva i vremeni / pod red. B. G. Anan'eva, E. Sh. Ayrapet'yantsa. L.: Nauka, 1969. S. 76–79.
8. *Hofer M. A.* The roots of human behavior. An introduction to the psychobiology of early development / M. A. Hofer. San Francisco, 1981. 331 p.

И. Н. Лебедева

НАРУШЕНИЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблема изучения знаково-символического развития дошкольников рассматривается в контексте актуальности поиска коррекционно-развивающих технологий формирования знаково-символической деятельности дошкольников с особыми образовательными потребностями. В статье представлены результаты исследования знаково-символической деятельности дошкольников с задержкой психического развития. В тексте обобщены результаты изучения продуцирования связного высказывания по изображениям различной жанровой принадлежности дошкольниками с задержкой психического развития.

Ключевые слова: знак, деятельность, ограниченные возможности здоровья, задержка психического развития, дошкольное образование, особые образовательные потребности.

I. Lebedeva

SIGN-SYMBOLIC ACTIVITY IMPAIRMENTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

The study of the sign-symbolic development of preschool children is considered in the context of an active search for new correction and development techniques that may promote sign-symbolic activity of preschool children with special educational needs. This article includes research outcomes describing the specifics of the sign-symbolic activity of preschool children with mental retardation. The text summarizes the results of the study devoted to coherent speech production based on the images of different genres by preschool children with mental retardation.

Keywords: *sign, activity, limited health opportunities, mental retardation, preschool education, special educational needs.*

Представления о самооценности дошкольного периода детства, его значимости в процессе непрерывного развития личности особенно актуальны для дошкольного образования детей с особыми образовательными потребностями, в том числе для детей с задержкой психического развития. Федеральным государственным образовательным стандартом утверждены основные принципы и задачи дошкольного образования, которые, в частности, декларируют необходимость полноценного проживания ребенком всех этапов дошкольного детства, амплификации (обогащения) детского развития; формирования познавательных интересов и познава-

тельных действий ребенка через его включение в различные виды деятельности [7].

Знаково-символическая деятельность во всех ее разновидностях рассматривается как проявление семиотической функции сознания [3; 10]. В отечественной психологии корни возникновения сознательной деятельности человека находят в исторически сформировавшихся условиях жизни. «Возникновение высших форм поведения, основанных на абстракции от непосредственных влияний среды, и наряду с двумя источниками поведения — наследственно закрепленными программами поведения и влиянием прошлого опыта самого индивида, — возникает

третий источник, формирующий деятельность, — передача и усвоение общечеловеческого опыта» [5, с. 65]. Усвоение общечеловеческого опыта происходит через знаковые системы (вербальную, графическую, образно-жестовую и др.), которые опосредуют деятельность человека, являются средством отражения действительности и ориентировки в ней. Знаково-символическое развитие (по Л. С. Выготскому, Ж. Пиаже) представляет собой процесс освоения отношения знака со своим значением в различных видах детской деятельности. Этот процесс проявляется в способности представлять с помощью символов и знаков объекты, отсутствующие в восприятии (с помощью языка, игры, графического изображения, отложенного подражания). Специфика знаково-символической деятельности заключается в том, что человек оперирует одними воспринимаемыми предметами вместо других [8].

Становление знаковой функции в онтогенезе проявляется как формирование способности использовать те или иные предметы, явления в качестве знака, употребление одних предметов в качестве заместителей других [6; 9]. В психологических исследованиях выявлены уровни развития семиотической функции: замещение, кодирование, схематизация, моделирование, экспериментирование. Генетически ранней формой знаково-символической деятельности является замещение, которое представляет собой базу для формирования более сложных видов и уровней семиотического развития. Замещение позволяет воспроизводить реальность, а кодирование (декодирование) — вид деятельности со знаково-символическими средствами, который заключается в переводе реальности (или текста) на знаково-символический язык и в последующем декодировании информации [8; 10]. Многочисленные исследования знаково-символической деятельности у дошкольников показывают, что формирование знаково-символической деятельности проявляется в структуре различных систем (не-

вербальных и вербальных) и проходит через усвоение новых алфавитов, через усложнение правил комбинирования знаково-символических средств к постепенному формированию знаковых систем [2; 9].

Гармоничное развитие в дошкольном возрасте обеспечивается за счет освоения вербального, образно-жестового (образно-двигательного), а также образно-графического знака. Источниками формирования знаковых систем (образно-двигательной, графической, вербальной) являются символично-моделирующие виды деятельности, основанные на отражении и преобразовании действительности с помощью различных алфавитов кодирования [2]. Освоение культурной действительности через знаки и символы выступает инструментарием мыслительной деятельности, реализацией знакового отношения к себе и к миру, обеспечивает умственное развитие.

Умственное развитие происходит наиболее продуктивно тогда, когда результаты восприятия, составляющие основу представлений, используются в разных видах деятельности: в игре, посредством которой ребенок начинает вычленять, осознавать и воссоздавать доступные его пониманию типы отношений между людьми; в рисовании, в котором моделируются зрительные образы объектов; в конструировании и предметно-моделирующей деятельности, где мир воссоздается с точки зрения пространственных отношений. Выявлено, что целенаправленная активизация знаково-символической функции, осознание детьми семиотических закономерностей в рамках одной деятельности способствует повышению уровня использования знаково-символических средств в других видах деятельности [8; 10].

Синкретичность сознания и деятельности ребенка, постепенная автономизация знака на протяжении дошкольного детства, важность достижения определенного уровня знаково-символического развития и «семиотической готовности к школьному обучению» (по Н. Г. Салминой) обуславливают

сложность и актуальность проблемы целенаправленного исследования знаково-символической деятельности ребенка с задержкой психического развития. На наш взгляд, проведение дальнейшего исследования знаково-символической деятельности дошкольников при дизонтогенезе речевого и психического развития мотивировано широкой перспективой разработки технологий формирования речемыслительной деятельности, основанных на переносе усвоенных способов символического замещения на более сложные виды знаковой деятельности, в том числе на речевую деятельность, как частный и наиболее сложный случай знаковой деятельности.

Целью данного исследования явилось изучение знаково-символической деятельности дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза ($n = 75$) седьмого года жизни. Контрольную группу составили типично развивающиеся дети того же возраста. Мы изучали способность к знаковому преобразованию, символическое замещение и кодирование/декодирование в различных знаковых системах. В ходе предъявления экспериментальных заданий опора велась на понятие «знаковая ситуация» (по Н. Г. Салминой). В ходе исследования каждое задание включало следующие элементы: предмет обозначения, собственно знак, субъект, воспринимающий знак в качестве именно знака (адресат); отношения между ними и отношения «отправитель — получатель» [8].

Знаковая ситуация в ходе экспериментального исследования была обусловлена наличием графического изображения, которое определяло содержание знаково-символической деятельности в каждом задании. Приобщение к знаковой культуре через «чтение» графического изображения является важным шагом на пути овладения специфически человеческими формами познания в онтогенезе. Графическое изображение (картина) представляет собой вид двухмерного плоскостного изображения, изобразительный текст, деятельность с ним осуществляется в рамках кодирования/декодирования и связана с ов-

ладением культурным инструментом — изобразительным языком, графическим знаком.

Включение ребенка в знаковое пространство на основе картины происходило в двух сериях заданий. В заданиях *первой серии* осуществлялся перевод содержания системы графических знаков (картины) в вербальный текст в деятельности рассказывания по картинам различной жанровой принадлежности. В заданиях *второй серии* содержание изображения предлагалось как основа для символично-моделирующих видов деятельности с другими алфавитами кодирования: режиссерской игры с образными игрушками по сюжету серии картин, собственной изобразительной деятельности, конструктивно-моделирующей деятельности с предметами, коллективной игровой деятельности по сюжету изображения.

В *первой серии* заданий экспериментального исследования дошкольникам предлагались картины различной жанровой принадлежности (натюрморт, пейзаж, сюжетная картина) с целью словесной интерпретации их содержания. Декодирование целостного изображения, являясь результатом мыслительной деятельности, основано на анализирующем восприятии графического знака. Словесная интерпретация содержания картины представляет собой речемыслительную деятельность, деятельность по вербальному оформлению мысли. Подробный анализ результатов исследования позволил выделить факторы, определяющие результативность понимания изображения; определить специфику восприятия и понимания картины детьми с ЗПР в зависимости от ее жанровой принадлежности; уточнить критерии оценки знаково-символической деятельности при декодировании графического знака; выявить и описать особенности речемыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития при восприятии картины [4].

В заданиях *второй серии* содержание изображения предлагалось как основа для других символично-моделирующих видов деятельности: режиссерской игры с образными

игрушками по сюжету серии картин, собственной изобразительной деятельности, конструктивно-моделирующей деятельности с предметами, коллективной игровой деятельности по сюжету изображения. Рассмотрим подробнее нарушения знаково-символической деятельности дошкольников с задержкой психического развития, которые проявились при переводе содержания графического знака в образно-двигательный знак в театрализованной режиссерской игре. Детям было предложено показать с помощью игрушек и рассказать, что происходит на картинах. Выявлено качественное своеобразие знаково-символической деятельности дошкольников с ЗПР: отсутствие инициативы при выборе атрибутов для игры, трудности понимания логики действия, которая в картине представлена выразительными средствами; стереотипность действий с игрушками-атрибутами; затруднения в смене персонажа игры при переходе от одного элемента сюжета к другому; наличие проявления неадекватных ситуации эмоций; трудности в интонационном оформлении речевых высказываний по ходу театрализованной игры. Драматизированная форма передачи содержания серии сюжетных картин, однако, обеспечивает углубленный анализ изображенной ситуации, повышает мотивацию ребенка к дальнейшему обучающему взаимодействию, позволяет распознать действия основных объектов, выделить существенные и внешние связи за счет переноса содержания двумерного изображения в трехмерную плоскость. Отображенные действия в трехмерной действительности стимулировали ребенка к более глубокому анализу изображения.

В одном из заданий *второй серии* экспериментального исследования знаково-символической деятельности дошкольников с ЗПР мы изучали влияние актуализации образов в самостоятельной изобразительной деятельности детей по содержанию картины на последующую интерпретацию ее содержания. Данное задание представляет собой модифицированный вариант методики И. И. Будницкой [1]. При рисовании по тематике картины

нами оценивались: принятие или отказ от задания, понимание условий задания, необходимость разных видов помощи, практическое использование графических материалов, последовательность рисования, эмоциональные реакции ребенка и их связь с изображаемым содержанием, спонтанные речевые и жестовые проявления с целью дополнения рисунка. Следует отметить достаточно настороженное отношение к заданию «нарисовать» у детей экспериментальной группы. Выявлены следующие нарушения знаково-символической деятельности: отсутствие стойкого интереса к процессу и результату изобразительной деятельности; слабость ассоциаций между собственными графическими построениями и предметным содержанием картины, затруднения в узнавании предметов в собственных продуктах изобразительной деятельности, быстрое забывание или переименование нарисованных предметов. В рисунках детей с задержкой психического развития проявляется отсутствие преднамеренного выбора цвета, соответствующего замыслу изображения; неадекватное или стереотипное использование цвета. Зачастую, пространственное расположение, размер и пропорциональность изображений не сочетаются с пространством листа и не передают пространственного расположения на картине; в рисунках более высокого изобразительного уровня могут присутствовать второстепенные детали исходной картины, но отсутствовать существенные, значимые части изображения; рисунки включают ряд объектов, противоречащих содержанию картины.

Возможности декодирования и кодирования содержания изображения в конструктивно-моделирующей деятельности были обобщены нами на основе задания, в котором детям предлагалось составить «живую» картину (натюрморт) из представленных предметов, соответствующих изображению, а затем рассказать по картине. Символическое замещение и возможности организации коллективной игровой деятельности с опорой на содержание картины изучались нами в задании, в котором детям предлагалось изобразить

«живую» картину, принимая на себя роли действующих персонажей картины. Такое проведение констатирующего эксперимента позволяло организовать активную деятельность по восприятию графического изображения, при этом восприятие подчинялось задаче последующей символическо-моделирующей деятельности. Характер конструктивно-моделирующей деятельности по содержанию изображения у дошкольников с ЗПР отличался инактивностью, замедленностью, либо, наоборот, хаотичностью принятия решения по выбору атрибутов деятельности. Были выявлены следующие трудности знаково-символической деятельности: отсутствие интереса к моделирующим действиям, обусловленное бедностью представлений об окружающем; единичное присвоение игрушек и атрибутов без учета цели деятельности, неустойчивый интерес к замещающему действию.

Процесс игрового перевоплощения у большинства дошкольников с ЗПР оказался затруднен. Символическое замещение в игре требует овладения тремя уровнями замещения: предметным, социальным и ситуативным. Большинство дошкольников с ЗПР в этом экспериментальном задании демонстрировали замещение только на предметном уровне: они оказались способны использовать предмет заместителем, атрибут одного из действующих персонажей картины. Социальное замещение осуществляется только при смене я-позиции на позицию принятой роли (в нашем случае, на позицию действующего персонажа картины). Только незначительная часть дошкольников с ЗПР оказалась способна отразить в речи ролевую принадлежность в коллективной игре, действовать от имени персонажа. Большинство же детей так и не проявили в коллективной игровой деятельности ситуативный уровень замещения, который предполагает «пребы-

вание» ребенка в образе, придумывание продолжения ситуации, выход за пределы наглядно данной статической картинки, совершение игровых действий от имени роли. У дошкольников с ЗПР выявлены значительные нарушения символического замещения в игре, проявление всех трех уровней замещения при проигрывании сюжета картины фактически не наблюдалось.

Результаты проведенного исследования показывают, что нарушения знаково-символической деятельности у дошкольников с задержкой психического развития проявляются в деятельности с разными знаковыми системами: вербальной, графической, образно-двигательной. Способность к переработке и трансформации (кодированию/декодированию) одного вида информации в другой (из двухмерного пространства — в трехмерное, изобразительной в вербальную и т. д.) оказывается несформированной. На базе кодирования/декодирования и символического замещения не происходит полноценного осуществления переноса значения в игре, рисовании, речи, формирования связи между способом использования предметов и их значением; преобразование предметных действий в предметно-игровые, переноса функции предмета на заместитель. Знаково-символическое развитие дошкольников с ЗПР, являясь естественным и необходимым процессом, должно обязательно подразумевать образовательные условия, способствующие целенаправленному формированию семиотической способности и деятельности со знаково-символическими средствами. Разработка путей формирования предпосылок языкового и когнитивного развития средствами знаково-символической деятельности позволяет поставить новые ориентиры в вопросе амплификации процесса развития дошкольников с задержкой психического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Будницкая И. И. Соотношение между рассказом и рисунком учащихся младших классов (Сравнительное исследование нормальных и умственно отсталых школьников): дисс. ... канд. пед. наук. М., 1958. 150 с.

2. *Гаврилушкина О. П.* Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 40–47.
3. *Глотова Г. А.* Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск, 1990. 256 с.
4. *Лебедева И. Н.* Особенности речемыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития при восприятии картины // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51–4. С. 227–232.
5. *Лурия А. Р.* Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 320 с.
6. *Медникова Л. С., Пекишева Е. В.* Онтогенез знаково-символической деятельности: от теоретического анализа проблемы к практике формирования семиотической функции сознания детей с проблемами в развитии // Дефектология. 2016. № 6. С. 42–53.
7. Приказ об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования от 17 октября 2013 г. URL: <https://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 26.04.2018).
8. *Салмина Н. Г.* Знаково-символическое развитие детей в начальной школе // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 73–81. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/1996/n1/Salmina.shtml> (дата обращения: 24.04.2018).
9. *Сапогова Е. Е.* Ребенок и знак. Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. 262 с.
10. *Турчин А. С.* Особенности развития знаково-символической деятельности в онтогенезе // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия «Психологические науки: Акмеология образования». Кострома, 2006. Т. 12. № 4. С. 65–71.

REFERENCES

1. *Budnitskaya I. I.* Sootnoshenie mezhdru rasskazom i risunkom uchashchihsya mladshih klassov (Srvnitel'noe issledovanie normal'nyh i umstvenno otstalyh shkol'nikov). Diss. kand. ped. nauk. M., 1958. 150 s.
2. *Gavrilushkina O. P.* Ispol'zovanie znakov-simvolicheskikh sredstv doshkol'nikami s intellektual'noy nedostatochnost'yu. Psihokorreksionnyj aspekt // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 1. S. 40–47.
3. *Glотова G. A.* Chelovek i znak: semiotiko-psihologicheskie aspekty ontogeneza cheloveka. Sverdlovsk, 1990. 256 s.
4. *Lebedeva I. N.* Osobennosti rechemyslitel'noy deyatelnosti doshkol'nikov s zaderzhkoy psihicheskogo razvitiya pri vospriyatii kartiny // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2016. № 51–4. S. 227–232.
5. *Luriya A. R.* Lektsii po obshchey psihologii. SPb.: Piter, 2012. 320 s.
6. *Mednikova L. S., Pekisheva E. V.* Ontogenez znakov-simvolicheskoy deyatelnosti: ot teoreticheskogo analiza problemy k praktike formirovaniya semioticheskoy funktsii soznaniya detey s problemami v razvitii // Defektologiya. 2016. № 6. S. 42–53.
7. Prikaz ob utverzhenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya ot 17 oktyabrya 2013 g. URL: <https://minobrnauki.rf/> (data obrashcheniya: 26.04.2018).
8. *Salmina N. G.* Znakovo-simvolicheskoe razvitie detey v nachal'noy shkole // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1996. № 1. S. 73–81. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/1996/n1/Salmina.shtml> (data obrashcheniya: 24.04.2018).
9. *Sapogova E. E.* Rebenok i znak. Tula: Priok. kn. izd-vo, 1993. 262 s.
10. *Turchin A. S.* Osobennosti razvitiya znakov-simvolicheskoy deyatelnosti v ontogeneze // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya «Psihologicheskie nauki: Akmeologiya obrazovaniya». Kostroma, 2006. T. 12. № 4. S. 65–71.

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Введение Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обусловило необходимость определения двух групп результатов: предметных и личностных. Одна из основных проблем, связанная с оценкой каждой из двух групп образовательных результатов, состоит в формальном подходе их определения и дальнейшего оценивания.

В статье предлагаются варианты критериев оценки предметных результатов обучающихся с легкой умственной отсталостью, позволяющих педагогу определить полноту и глубину освоения ими знаний и умений в той или иной предметной области; самостоятельность их применения для решения разнообразных задач.

Особое место в статье уделяется оценке личностных образовательных результатов, которые могут быть достигнуты в процессе реализации как урочной, так и внеурочной деятельности учащихся.

Ключевые слова: предметные образовательные результаты, личностные образовательные результаты, оценка образовательных результатов.

S. Ilina, A. Zarin

ON EVALUATING THE EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS WITH MILD MENTAL DEFICIENCY

The implementation of the Federal State Educational Standard for Students with Mental Retardation (Intellectual Disability) necessitates a distinction between two groups of results: individual and by subject. One of the major problems related to the evaluation of each of these two groups of educational results is the formal approach to the distinction and further evaluation.

This article provides variant criteria for the evaluation of results by subject for students with mild mental deficiency, which allow the educator to determine the comprehensiveness and depth of knowledge and skills acquired by the students in one of the subjects as well as their autonomy in implementing these skills in problem solving.

Additionally, the article focuses on the evaluation of individual educational results achieved both during curricular and extracurricular activities.

Keywords: *educational results by subject, individual educational results; educational results evaluation.*

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта (далее — Стандарт) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) закреплено два вида образовательных результатов: **предметные** и **личностные**.

В современной отечественной педагогике оценивание *предметных* результатов имеет

достаточно длительную традицию, характеризующуюся смещением акцентов с функции контроля учителя за деятельностью учащихся на функцию двухстороннего формирования педагогов и учащихся о причинах и характере успешности, или, напротив, неуспешности всего образовательного процесса или отдельных его этапов. В частности, в трудах В. А. Сластенина содержится

указание на то, что результативность процесса обучения обеспечивается за счет установления внутренней и внешней обратной связи: контроля педагога и самоконтроля ученика [8, с. 336]. Назначение такой обратной связи, по мнению Ю. К. Бабанского, состоит в том, что она предполагает и самоанализ учащимися результатов своего обучения, направленный на качественную самооценку их продвижения в рамках усвоения содержания того или иного учебного предмета, и позволяет педагогам конкретизировать ближние и отдаленные цели обучения, используемые средства [2, с. 26]. Иными словами, своевременность и объективность оценки предметных результатов обучения представляют необходимое и важнейшее условие обеспечения качества всего образовательного процесса в целом.

Предметные результаты обучения учащихся с легкой умственной отсталостью всегда рассматривались с точки зрения формирования у них определенного комплекса знаний и умений, способствующих как коррекции недостатков их познавательной деятельности, так и обеспечивающих поступательное развитие школьников.

Поскольку до введения Стандарта обучение этой группы учащихся проводилось по двум вариантам учебных программ [4, 5], то имелись некоторые различия в подходах к оценке этой группы результатов: по первому варианту программ они были дифференцированы, по второму — ранжировались по двум уровням.

В настоящее время Стандартом уточнено содержательное наполнение предметных результатов, которые связаны с овладением обучающимися с легкой умственной отсталостью содержанием каждой из семи предметных областей, а также характеризуют достижения учащихся в усвоении знаний и умений, способность применять их в практической деятельности [9]. В этой группе результатов выделено два уровня: минимальный и достаточный; при этом минимальный уровень является обязательным для большинства учащихся, однако его недостижение

отдельными учениками по отдельным учебным предметам не является препятствием к продолжению обучения по варианту Программы, ориентированному на обучающихся с легкой умственной отсталостью.

В Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) предметные результаты сформулированы на конец обучения в младших и старших классах (соответственно, это — 4, 9 и 12 классы). Следовательно, на промежуточных этапах эти результаты должны быть самостоятельно определены каждым учителем при составлении рабочих программ по предмету, что определено в письме Департамента государственной политики в сфере общего образования Министерства науки и образования Российской Федерации от 28 октября 2015 года.

Проведенный анализ, представленных в сети Интернет рабочих учебных программ по чтению для учащихся 2–4 классов с легкой умственной отсталостью, показал, например, наличие либо полного совпадения промежуточных и конечных результатов [6]; либо избыточно широкой формулировки промежуточных результатов, без учета возрастных и психофизических особенностей рассматриваемой категории учащихся. В частности, в рабочей программе по чтению в 3-м классе предметные результаты сформулированы следующим образом: «Понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций и т. п.» [1]. Таким образом, значительные расхождения в определении предметных результатов, их чрезмерное расширение или, напротив, сужение могут свидетельствовать и о недостаточном понимании педагогом системности и последовательности в формировании у обучающихся определенного круга предметных знаний и умений. Можно констатировать искажение самой сути этой группы результатов, которые прежде всего обусловлены содержанием того или иного конкретного учебного предмета. Такие же

проблемы обнаруживаются и в рабочих учебных программах, ориентированных на учащихся, получающих образование на дому из-за значительных нарушений в развитии, не позволяющих им осваивать программу со всеми учащимися в классе. В связи с этим не могут не вызывать удивление такие предметные результаты по чтению, как «осознание значимости чтения для личного развития; умение самостоятельно выбирать интересующую литературу и т. п.», сформулированные для ученика 2-го класса [7].

Безусловно, мы не склонны утверждать, что все педагоги подобным образом подходят к определению предметных результатов, но даже то, с чем нам удалось ознакомиться, свидетельствует о достаточно формальном их отношении. Вероятно, одна из причин такого положения дел заключается в том, что ранее педагоги не составляли рабочие программы и не определяли требования к образовательным результатам. Можно предположить, что назрела необходимость составить требования к образовательным результатам по всем учебным предметам, хотя бы на начальной ступени обучения, которые являлись бы своеобразным ориентиром для каждого учителя при разработке рабочих программ, и при необходимости он мог бы их корректировать с учетом особенностей состава учащихся конкретного класса.

Специфика предметных результатов состоит в том, что они могут быть замерены и подлежат оцениванию по балльной шкале. В Примерной АООП содержится рекомендация, согласно которой балльной шкале оценок предшествует безотметочный период и продолжительность которого может быть установлена до конца первого полугодия 2-го класса. То есть до того момента, пока у учащихся не будут сформированы некоторые навыки чтения, счета и письма. Но поскольку Примерная Программа имеет исключительно рекомендательный характер, эти сроки могут быть изменены с учетом особенностей развития конкретной группы обучающихся. Например: безотметочная система оценки с

учетом особенностей психофизического развития решением педагогического совета может быть установлена до начала 3-го класса.

Оценка предметных результатов проводится в ходе двух видов аттестаций: текущей (поурочной) и промежуточной. Оценивание предметных результатов в ходе безотметочной системы текущей аттестации предполагает, с нашей точки зрения, учет таких критериев, как правильность и полнота выполнения задания, которые в обобщенном виде могут быть представлены как верные или неверные. В ходе текущей аттестации целесообразно соотносить результаты, продемонстрированные учащимися, следующим образом:

«верно» — выполнил правильно задание на 70–100 %;

«частично верно» — выполнил задание на 30–69 %;

«неверно» — правильно выполнено менее 29 %.

В этот период в качестве критериев оценки можно не учитывать степень самостоятельности ученика при выполнении задания, поскольку формирование базовых учебных действий находится еще в самой начальной стадии.

Мы полагаем, что в ходе текущей оценочной деятельности при использовании пятибалльной шкалы предметные результаты следует оценивать, ориентируясь как минимум на три критерия: полнота, правильность и самостоятельность выполнения задания. В качестве дополнительных критериев можно использовать следующие: понимание способа выполнения задания; владение способами корректировки результата в совместной деятельности с учителем или самостоятельно и некоторые другие.

При использовании балльных отметок в ходе текущей аттестации результаты, продемонстрированные учеником по отдельным учебным предметам, могут быть соотнесены следующим образом:

«отлично» — выполнил правильно не менее двух третей заданий самостоятельно или с незначительной помощью учителя;

«хорошо» — выполнил правильно не менее половины заданий с незначительной помощью учителя;

«удовлетворительно» — выполнил правильно не менее одной трети заданий преимущественно с помощью учителя;

«неудовлетворительно» — выполнил правильно менее одной трети заданий и со значительной помощью учителя.

Анализ упомянутых выше рабочих программ показал, что некоторые педагоги, указывая критерии оценки предметных результатов, в большей степени ориентируются на количественные показатели, в частности частоту допущенных учениками ошибок. Полагаем, что такой подход, безусловно, уместен, но он должен оптимально сочетаться и с качественными критериями, о которых мы писали ранее.

Другой вид оценивания предметных результатов — промежуточная аттестация, которая проводится с целью определения соответствия уровня знаний, умений и навыков обучающихся, сформированности у них базовых учебных действий, оценки качества усвоения ими всего объема учебного материала или его отдельной части за определенный временной промежуток: четверть и учебный год. Не следует смешивать так называемые годовые оценки и итоговую аттестацию, которая проводится по завершению освоения АООП. Для проведения промежуточной аттестации, а также анализа полученных результатов целесообразно создать в образовательной организации экспертную группу, в состав которой входит учитель, педагог-психолог, учитель-логопед, а также представители администрации. Образовательная организация самостоятельно определяет количественный и качественный состав комиссии и формы проведения промежуточной аттестации (контрольные работы, контрольные диктанты, проверка техники чтения, творческие работы и т. д.), осуществляет отбор необходимого для проведения аттестации материала и т. п.

Личностные результаты — вторая группа результатов, которые подлежат оценива-

нию. К ним относятся: индивидуально-личностные качества и социальные (жизненные) компетенции, социально значимые для обучающихся ценностные установки, составляющие основу их адаптации и интеграции в общество. Личностные результаты обозначены в Стандарте и достаточно обобщенно представлены в тексте Примерной АООП [3], например: «способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей» или «проявление готовности к самостоятельной жизни». При разработке рабочих программ урочной и внеурочной деятельности эти результаты следует конкретизировать с учетом возрастных и психофизических возможностей обучающихся. При этом очевидно, что все личностные результаты представляют итог коррекционно-образовательного процесса на протяжении всех лет школьного обучения и будут проходить длительный путь изменений от предельно конкретных знаний и простых способов поведения и деятельности до все более обобщенных знаний и способов поведения и деятельности в разных ситуациях.

В отличие от предметных результатов личностные результаты зачастую очень сложно количественно измерить и оценить из-за разнообразия и неоднозначности критериев, а также количественных и качественных характеристик их сформированности при вариативности возможностей развития обучающихся. В этом, на наш взгляд, кроется еще большая, чем при оценке предметных результатов обучения, опасность формального подхода к оценке этих результатов при разработке АООП. Ситуация может осложниться еще и в связи с тем, что изменения в личностном развитии происходят крайне медленно и не всегда их можно однозначно отделить от предметных результатов, базовых учебных действий.

В контексте рассмотрения оценки личностных результатов как проблему, которая не нашла еще окончательного решения, следует обозначить организацию ее процедуры.

Примерная АООП рекомендует оценивать личностные результаты коллегиально на основании применения метода экспертной оценки с участием группы специалистов и с привлечением родителей (законных представителей). Решая вопрос о создании экспертной группы, общеобразовательной организации необходимо включить в нее педагогических и медицинских работников (учителей, воспитателей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов, врача-невролога, психиатра, педиатра), которые хорошо знают ученика. Это обеспечит объективность определения изменений, которые происходят в поведении обучающегося в различных жизненных ситуациях, и их адекватную оценку. Основной формой работы участников экспертной группы является психолого-медико-педагогический консилиум.

В Примерной АООП содержатся рекомендации оценивать некоторые личностные результаты в условных баллах, позволяющих установить наличие или отсутствие динамики. Если применение балльной оценки оказывается невозможным, то в этом случае личностный результат подлежит исключительно качественному описанию. И в том, и в другом случае результаты оценки личностных достижений заносятся в индивидуальную карту развития обучающегося (портфель достижений учащегося, дневник наблюдений), что позволяет не только представить полную картину динамики целостного развития ребенка, но и отследить наличие или отсутствие изменений по отдельным жизненным компетенциям.

В целом, в индивидуальной карте развития ученика или «портфеле его личных достижений» должны быть зафиксированы и предметные результаты освоения каждой предметной области, и результаты овладения социально значимыми качествами и социальными (жизненными компетенциями), проявляющимися как в учебной, так и во внеурочной деятельности. «Портфель личных достижений ученика» имеет накопительный характер и формируется на основе формаль-

ных и творческих работ, экспертных оценок участников консилиума, различных документов, подтверждающих успешность ученика в урочной и внеурочной деятельности и т. д.

Рассматривая личностные образовательные результаты, нельзя не затронуть проблему внеурочной деятельности, которая составляет один из двух центральных компонентов образовательного процесса обучающихся с легкой умственной отсталостью. И если ранее внеурочная деятельность не была включена в учебный план, как его самостоятельная структурная часть, то теперь она занимает равноправное положение с предметными областями учебной деятельности и коррекционно-развивающей областью. Однако это не означает, что ранее внеурочная деятельность не занимала ведущих позиций в образовательном процессе или, тем более не проводилась. Напротив, образовательными организациями накоплен большой опыт реализации внеурочной деятельности в различных формах и направлениях. Внеурочная деятельность с детьми с умственной отсталостью в соответствии с требованиями Стандарта проводится по четырем направлениям: спортивно-оздоровительное, нравственное, социальное, общекультурное. Примерные формы реализации каждого из направлений также указаны в Стандарте — это кружковая работа, экскурсия, соревнования и т. д. Каждая из этих форм может быть представлена в виде групповых или индивидуальных занятий.

С нашей точки зрения, личностные результаты внеурочной деятельности связаны с овладением:

во-первых, доступными видами деятельности, в процессе которых формируются социально значимые качества ученика;

во-вторых, опытом социального взаимодействия различного уровня.

К социально значимым качествам ученика, которые могут быть сформированы в процессе внеурочной деятельности и одновременно рассматриваются как ее личностные результаты, относятся:

— система духовно-нравственных качеств и установок;

— система социальных качеств (инициативность, самостоятельность, исполнительность, организованность, коммуникабельность и др.);

— система ценностно-смысловых установок и ценностей (формирование социально значимых мотивов, а также таких качеств, как целеустремленность и целенаправленность деятельности; настойчивость в достижении ее результата).

Личностные результаты также связаны с овладением учащимися опытом социального взаимодействия, который реализуется на разных уровнях:

1-й уровень — преимущественное взаимодействие с педагогом, как значимым для учащегося носителем положительного социального знания, опыта деятельности и поведения. На этом уровне у учащегося должны быть сформированы первоначальные представления о себе и ближайшем окружении; социально одобряемых или неодобряемых нормах поведения в обществе и т. д.

2-й уровень — опыт социального взаимодействия в широкой специально организованной социальной среде (с одноклассниками; учениками своей школы или других образовательных организаций), в которой ученики должны получать первое практическое подтверждение приобретенных социальных знаний и навыков, ценить их. На этом уровне ученики получают опыт переживания и позитивного отношения к базовым ценностям, ценностного отношения к социальным реальностям в целом;

3-й уровень — взаимодействие с представителями различных социальных субъек-

тов за пределами образовательной организации и в открытой социальной среде. На этом уровне учащиеся приобретают начальный опыт самостоятельного общественного действия и овладевают социально приемлемыми моделями поведения.

Представляется очень важным, чтобы при составлении рабочей программы внеурочной деятельности и планировании личностных результатов педагог учитывал, по крайней мере, ряд следующих условий:

— потенциальные ресурсы конкретного вида и формы внеурочной деятельности;

— своеобразие психического развития обучающихся с легкой умственной отсталостью, в том числе особенности их потребностно-мотивационной сферы;

— наличие (отсутствие) у обучающегося опыта взаимодействия в различных социальных средах и перспективы по его формированию, дальнейшему расширению и дифференциации.

Следует отметить, что разработка вопросов, связанных с системой оценки предметных, и в большей степени — личностных образовательных результатов, находится еще в начальной стадии и требует достаточно глубокой проработки и обсуждения, проведения научных исследований. Главное состоит в том, чтобы планирование и оценка системы образовательных результатов обучающихся с легкой умственной отсталостью не превратились в обязательный, но ни к чему не обязывающий элемент работы педагога, а представляли собой инструмент, способствующий повышению эффективности и качества всего образовательного процесса рассматриваемой категории обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаптированная рабочая программа для детей с умственной отсталостью по предмету чтение к учебнику С. Ю. Ильиной. 3 класс. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/adaptirovannaya-rabochaya-programma-dlya-detey-s-umstvennoy-otstalostyu-po-predmetu-chtenie-k-uchebniku-s-yu-ilinoj-klass-2285837-page5.html> (дата обращения: 12.04.2018).

2. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1980. 560 с.
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2017. 365 с.
4. Программы подготовительного и 1–4 классов коррекционных образовательных учреждений VIII вида / под ред. В. В. Воронковой. М.: Просвещение, 2010. 192 с.
5. Программы для 5–9 классов специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида: Сб. 1 / под ред. В. В. Воронковой. М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2010. 224 с.
6. Рабочая адаптированная программа по чтению. 2 класс. [Электронный ресурс]. URL: https://urok.rf/library/rabochaya_adaptirovannaya_osnovnaya_obrazovatel'naya_pr_082140.html (дата обращения: 12.04.2018).
7. Рабочая программа по чтению. 2 класс. С. Ю. Ильина. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2018/02/25/rabochaya-programma-po-chteniyu-2-klass-uchebnik-s-yu-ilina> (дата обращения: 12.04.2018).
8. *Сластенин В. А.* Педагогика: учеб. пособие для студентов высших пед. заведений [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. И. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М.: Издат. центр «Академия», 2002. 576 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2017. 78 с.

REFERENCES

1. Adaptirovannaya rabochaya programma dlya detey s umstvennoy otstalost'yu po predmetu chtenie k uchebniku S. Yu. Il'inoi. 3 klass. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://infourok.ru/adaptirovannaya-rabochaya-programma-dlya-detey-s-umstvennoy-otstalostyu-po-predmetu-chtenie-k-uchebniku-s-yu-ilinoi-klass-2285837-page5.html> (data obrashcheniya: 12.04.2018).
2. *Babanskiy Yu. K.* Izbrannye pedagogicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1980. 560 s.
3. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma obrazovaniya obuchayushchihsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federatsii. M.: Prosveshchenie, 2017. 365 s.
4. Programmy podgotovitel'nogo i 1–4 klassov korrektsionnyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniy VIII vida / pod red. V. V. Voronkovoy. M.: Prosveshchenie, 2010. 192 s.
5. Programmy dlya 5–9 klassov spetsial'nyh (korrektsionnyh) obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniy VIII vida: Sb. 1 / pod red. V. V. Voronkovoy. M.: Gumanit. izdat. tsentr VLADOS, 2010. 224 s.
6. Rabochaya adaptirovannaya programma po chteniyu. 2 klass. [Elektronnyj resurs]. URL: https://urok.rf/library/rabochaya_adaptirovannaya_osnovnaya_obrazovatel'naya_pr_082140.html (data obrashcheniya: 12.04.2018).
7. Rabochaya programma po chteniyu. 2 klass. S. Yu. Il'ina. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2018/02/25/rabochaya-programma-po-chteniyu-2-klass-uchebnik-s-yu-ilina> (data obrashcheniya: 12.04.2018).
8. *Slastenin V. A.* Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov vysshih ped. zavedeniy [Tekst] / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. I. Shiyarov; pod red. V. A. Slastenina. M.: Izdat. tsentr «Akademiya», 2002. 576 s.
9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obuchayushchihsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federatsii. M.: Prosveshchenie, 2017. 78 s.

В. З. Кантор, Ю. Г. Елизарова, О. А. Алексеева, А. Д. Журавлев

СЕМЬЯ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ

В статье в контексте результатов анкетного обследования выпускников школ с задержкой психического развития и их родителей осмысливается влияние семьи на выбор будущей профессии учащимися данной категории, выявляются и анализируются основные проблемы их семейной профориентации. Оцениваются активность профориентационной деятельности в семьях подростков с задержкой психического развития и действенность примера родителей как фактора профессионального самоопределения таких подростков, характеризуются предпочтения учащихся с задержкой психического развития в сфере будущей профессионально-образовательной и трудовой деятельности, а также степень их профессиональной осведомленности.

Ключевые слова: профессиональный выбор, области трудоустройства, престижные профессии, дети с задержкой психического развития.

V. Kantor, Yu. Elizarova, O. Alekseeva, A. Zhuravlev

THE FAMILY AS A SOURCE OF CAREER GUIDANCE FOR MENTALLY RETARDED TEENAGERS: GENERAL ISSUES

The article analyses the results of the questionnaire carried out among high-school graduates with delayed mental development and their parents in order to evaluate the family influence on the teenagers' professional choice and to determine the main issues of career orientation offered by the family. Active career advice on the part of the family and the effect of the parents' examples are evaluated as factors of influence upon the teenagers' professional self-determination. The school graduates' preferences in future training and employment and their professional awareness are described.

Keywords: *career choice, employment sphere, vocational guidance, career guidance, prestigious career, mentally retarded children, children with delayed mental development.*

Выбор профессии — один из главных жизненных выборов, совершаемых человеком в юном возрасте, основа его дальнейшей успешной социализации. В современном мире, в условиях стремительно меняющегося рынка труда, проблема выбора профессии становится особенно сложной. Многие выпускники выбирают будущую специальность неосознанно, по совету родителей или друзей, по некоторым второстепенным, несущ-

ественным признакам, не имея достаточного представления о современных профессиях, не анализируя собственные желания и возможности. Исследователи и практики отмечают, что даже если старшеклассник, выбирая содержание будущей профессии, делает упор на свои интересы и склонности, то, как правило, не учитывает при этом собственные возможности: наличие соответствующих будущей профессии психофизиологических

данных, интеллектуальный потенциал, профессионально значимые качества личности и пр. [1, 4, 5, 6].

Более чем актуальна эта проблема и для старшеклассников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Исследовательские данные, полученные в ходе мониторинга образовательных потребностей старшеклассников с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, свидетельствуют, в частности, о том, что основная масса таких учащихся характеризуется недостаточной определенностью профессионального выбора, а его мотивация не является в должной мере действенной. При этом старшеклассники с инвалидностью и ОВЗ обнаруживают крайнюю нечеткость представлений о своем дальнейшем профессионально-образовательном маршруте, однако помощь специалиста по профориентации по разным причинам не является актуальной для преобладающей их части, и ее потенциальная важность ими не осознается или отрицается [3].

Между тем в особом ракурсе проблематика профессионального выбора предстает применительно к выпускникам с задержкой психического развития (ЗПР), которые получают аттестат об основном общем образовании установленного образца и выступают в качестве потенциальных субъектов обучения в учреждениях среднего профессионального образования (СПО). Очень многие из них, не имея реального представления о выбираемой профессии и о своих возможностях, ориентируются исключительно на мнение родителей, которые не всегда могут оказать адекватную консультативную помощь детям. Вследствие недостаточного развития когнитивных функций, низкого познавательного интереса, отсутствия желания учиться и «синдрома беспомощности» такое профессиональное образование, полученное в свое время без должной и осознанной мотивации, остается в большинстве случаев единствен-

ным, а это заведомо отрицательно влияет на качество жизни.

В данном контексте, с учетом особой референтности семьи для подростков с ЗПР как субъектов профессионального выбора, принципиально важное значение приобретает выявление основных проблем семейной профориентации подростков с ЗПР.

С этим и были связаны целевые установки поисково-констатирующего эксперимента, в котором в качестве респондентов приняли участие 112 подростков с ЗПР в возрасте 15–16 лет — учащиеся Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы № 522 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, а также их родители (106 чел.).

Диагностико-методическую базу эксперимента составили Анкета «Что ты знаешь о профессиях?» [7], Анкета для родителей выпускников [4], а также Анкета профессионального самоопределения [4]. Данные анкеты использовались в варианте, адаптированном как с учетом возможностей респондентов с ЗПР, так и с учетом современных реалий, связанных с влиянием масс-медиа на процессы профессионального самоопределения учащейся молодежи. При этом в ходе пилотных исследований валидность методик в адаптированной их версии была проверена и подтверждена [1, 2].

Вопросы в анкетах для выпускников и в анкетах для их родителей в значительной своей части дублировались, что позволяло оценить степень совпадения детских и родительских предпочтений, ожиданий и др.

В качестве дополнительного метода, применявшегося для содержательного уточнения результатов анкетирования, выступила беседа.

В свете полученных данных обнаруживается ряд важных обстоятельств, характеризующих ситуацию в сфере семейной профориентации подростков с ЗПР.

Прежде всего по информации детей и их родителей профориентационная работа в их

семьях ведется достаточно активно: на вопрос о том, становился ли выбор будущего профиля обучения предметом обсуждения в семье, 77,7 % подростков с ЗПР и 100 % родителей ответили утвердительно.

Однако достоверность информации, полученной в данном случае от родителей, оказывается во многом сомнительной в свете их ответов на последующие вопросы анкеты. Так, основная масса родителей детей с ЗПР не могут точно сказать, в чем заключается их помощь ребенку в выборе профессии. Всего лишь 19,8 % родителей определили для себя профессиональную перспективу для своего ребенка. Большинство же родителей этой перспективы с необходимой четкостью не видят: 30,1 % из них не знают, какую профессию они могли бы предложить своему ребенку, а 50,0 % — оставляют право выбора будущей профессии за ребенком, выражая свою позицию формулой «Пусть выбирает сам, я его в любом случае поддержу». В подобных ответах воплощается скрытое или явное нежелание родителей всерьез и последовательно заниматься профориентационной деятельностью в отношении собственного ребенка. В этом убеждают и беседы с детьми, которые свидетельствуют, что вся профориентационная работа в семье преимущественно сводится к разговорам в плоскости: «Кем ты хочешь стать?».

Более того, родители не придают должного значения посещению подростками с ЗПР учреждений СПО, производства и другим способам практического ознакомления с профессией.

Так, только по 7,5 % опрошенных родителей учащихся с ЗПР хотели бы, чтобы их дети участвовали в активных профориентационных мероприятиях — посещали производство или выполняли профессиональные пробы, а в пользу посещения дней открытых дверей высказались лишь 9,4 % родителей.

Тем самым родители не видят необходимости в том, чтобы знакомить своего ребенка с конкретным видом профессионально-

трудовой деятельности, конкретными продуктами труда, конкретным производством, конкретным учреждением СПО. Практико-ориентированный подход в профориентации оказывается фактически обесцененным, хотя для подростков с ЗПР он особенно важен, а семейная профориентация носит пассивный, формальный и имитационный характер.

Между тем, как известно, во многом на выбор профессии ребенком влияет профессия родителей и соответствующий этой профессии их образ жизни.

Однако применительно к семейной ситуации, в которой находится при выборе профессии подросток с ЗПР, действие соответствующего фактора оказывается редуцированным.

На вопрос о том, хотели бы они, чтобы их ребенок получил ту же профессию, что и у них, 82,0 % родителей ответили отрицательно. Это может косвенно указывать на их неудовлетворенность своей профессией или даже не столько самой профессией, сколько условиями работы (как показали беседы, родители отнюдь не всегда ощущают это различие). К тому же большинство опрошенных родителей считают, что выбрали «не ту профессию» и не хотели бы, чтобы ребенок повторял их ошибки. Такой личный пример неудачной профессиональной идентификации родителей отрицательно влияет на процесс профессионального самоопределения подростков, и, возможно, именно это обстоятельство лежит в основе трудностей проведения любых профориентационных мероприятий с подростками, имеющими ЗПР. Более того, в ходе уточняющих бесед с родителями обнаружилось их негативное отношение к труду, о котором свидетельствовали реплики из разряда «любой труд — тяжелый», «подожди, скоро будешь работать — тогда узнаешь, каково это» и т. п. Очевидно, что на таком мотивационном фоне едва ли стимулируется целенаправленный поиск профессии подростком с ЗПР.

При этом наиболее значительная в долевом выражении часть опрошенных подростков с ЗПР — 25,8 % — связывает свои предпочтения в плане будущей профессиональной деятельности с информационными технологиями. Аналогичные предпочтения применительно к профессиональной деятельности своих детей высказали и 43,3 % родителей. Однако уточняющие беседы показали, что не только подростки с ЗПР в данном случае отождествляют профессиональную деятельность с примитивным времяпрепровождением за компьютером (социальные сети, компьютерные игры и пр.), но и их родители уподобляют одно другому, руководствуясь, в частности, формулой: «Будет программистом — всегда сидит за компьютером!». С другой стороны, данный факт свидетельствует еще и о неадекватной оценке родителями возможностей своих детей в сочетании с завышенной самооценкой самих подростков с ЗПР.

При этом в планах на ближайшее будущее у подростков с ЗПР преобладает обучение в учреждениях СПО: в пользу такого варианта высказались 66,9 % респондентов; кроме того, 14,3 % опрошенных намереваются работать и на работе овладеть профессией. В то же время свои жизненные перспективы существенная часть подростков с ЗПР связывает и с семейно-бытовой сферой, строя такие планы, как вступление в брак (10,7 %), ведение домашнего хозяйства (10,7 %), занятия с собственными детьми (7,1 %). Вместе с тем 15,1 % участников анкетирования, по их признанию, пока не знают, чему посвятят себя в будущем.

К тому же результаты анкетирования выявили крайне низкий уровень осведомленности обучающихся с ЗПР и их родителей о профессиях. Чаще всего ими назывались: продавец, водитель, грузчик, учитель, кассир, строитель, повар, актер, дворник. Заметно реже упоминались: рабочий, сварщик, монтажник, автомеханик, полицейский, пожарный, медсестра, «нянька», «спецназ», двор-

ник, банкир, «инкосатор», переводчик, биолог, военный, режиссер, инженер, журналист, химик, физик, художник, экономист, официант, тракторист, агроном, доярка.

При этом подростки с ЗПР весьма часто путают профессии и со специальностями (таксист, хирург, машинист метро, «шавермечник»), и с должностями («директор», академик, консультант, «праб», начальник и др.), и с организациями и видами деятельности и пр. (служба спасения, скорая помощь, спецназ, гугл, производители, бизнесмен, биржевые продажи, РЖД, МЧС).

Все обучающиеся с ЗПР хотели бы иметь престижную профессию, но понятие «престижность» адекватно объясняют лишь 13,3 % подростков с ЗПР. Многие к «престижности» относят такие характеристики, как хороший коллектив, доброта, много друзей, красный диплом, ум, скорость, машина, дом, свой участок, дача, справки для семьи, бесплатные обеды, завтраки.

Слабая профессиональная осведомленность проявляется у обучающихся с ЗПР и в том, что в большинстве случаев они плохо представляют себе элементарные этапы производства, смежные специальности и пр. Подростки с ЗПР не могут составить список профессий, специалисты которых участвуют, например, в строительстве жилого дома или в производстве мебели. Самыми распространенными ответами подростков с ЗПР при выполнении соответствующих заданий были: «стройщики», «пожарники», «ремонтник», «дезанер», деревья, маляр, сварщик, слесарь, «трудовики», модельер, гробовщик, стулья, диваны, машины. Только 51,7 % опрошенных школьников с ЗПР смогли в контексте предложенного задания верно перечислить более 3-х профессий.

Выводы

Профориентационная работа в семьях детей с ЗПР носит в целом формальный, поверхностный и нецеленаправленный характер. Это связано прежде всего с действием следующих факторов:

1. Общая неудовлетворенность большинства родителей своей профессиональной принадлежностью. В таких условиях родители являются отрицательным примером профессионального самоопределения и не могут эффективно мотивировать ребенка на полноценный поиск будущей профессии.

2. Неадекватное оценивание родителями психофизических возможностей своих детей и неадекватная самооценка детей. Данная ситуация приводит к тому, что даже если выпускник по настоянию родителей сумеет закончить «элитное» для него учреждение СПО, в дальнейшей работе он может не справляться со своими обязанностями, а это, в свою очередь, будет отрицательно влиять на его качество жизни.

3. Крайне низкая осведомленность родителей и их детей о содержании и даже номенклатуре распространенных современных профессий. Отсутствие интереса в получении знаний о современном рынке труда.

Таким образом, несмотря на то, что дети с ЗПР особенно нуждаются в родительском участии при выборе профессии, родители в

подавляющем большинстве случаев не способны оказать им реальную помощь.

В этих условиях возрастает роль школы, задачей которой становится нивелирование трудностей, испытываемых подростками с ЗПР при определении профессионально-образовательного маршрута. Необходимо построение такой системы профориентационной работы, которая помогала бы им сделать свой собственный, наиболее верный жизненный выбор. Это предполагает реализацию комплексного подхода к профориентации, подразумевающего как сотрудничество специалистов различного профиля, так и обеспечение взаимодополняющего взаимодействия всех видов профориентационной деятельности на системном уровне, будь то профессиональное информирование, профессиональная диагностика, профессиональное консультирование, развивающие занятия, профессиональные пробы. Данные аспекты должны быть комплексно включены в широкий контекст социальной и образовательной активности подростков в системе «школа — родители — учреждения СПО — работодатели».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева О. А., Елизарова Ю. Г., Журавлев А. Д. Проблемы готовности подростков с задержкой психического развития к профессиональному обучению // Проблемы педагогики. 2018. № 03(35). С. 66–76.
2. Кантор В. З., Алексеева О. А., Журавлев А. Д., Григорьева Е. Е. Аннотированный отчет о результатах реализации опытно-экспериментальной работы по теме: «Проектирование образовательного процесса образовательного учреждения для обеспечения профориентации гетерогенных групп обучающихся основной школы в системе среднего профессионального образования» (по результатам первого года работы) // От педагогического риска — к эффективной практике: сборник аннотированных отчетов о результатах инновационной деятельности образовательных учреждений Адмиралтейского района Санкт-Петербурга за 2017–2018 учебный год. Сборник 5 / под ред. О. М. Гребенниковой, А. А. Кочетовой, С. А. Писаревой. СПб.: КультИнформПресс, 2018. С. 65–69.
3. Кантор В. З., Антропов А. П., Гдалина Т. Г. Старшие школьники с инвалидностью и выбор профессионально-образовательного маршрута: мотивационно-потребностные аспекты обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 42–49.

4. Профорориентационный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» / под ред. Н. В. Афанасьевой. СПб.: Речь, 2008. 366 с.
5. Прыажников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 318 с.
6. Резапкина Г. В. Я и моя профессия: программа профессионального самоопределения для подростков. М.: Генезис, 2000. 128 с.
7. Самоопределение школьников в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения: пособие для учителя / С. Н. Чистякова, П. С. Лернер, Н. Ф. Родичев и др.; под ред. С. Н. Чистяковой. М., 2005. 160 с.

REFERENCES

1. Alekseeva O. A., Elizarova Yu. G., Zhuravlev A. D. Problemy gotovnosti podrostkov s zaderzhkoy psihicheskogo razvitiya k professional'nomu obucheniyu // Problemy pedagogiki. 2018. № 03 (35). S. 66–76.
2. Kantor V. Z., Alekseeva O. A., Zhuravlev A. D., Grigor'eva E. E. Annotirovannyj otchet o rezul'tatah realizatsii opytно-eksperimental'noy raboty po teme: «Proektirovanie obrazovatel'nogo protsessa obrazovatel'nogo uchrezhdeniya dlya obespecheniya proforientatsii geterogennyh grupp obuchayushchihsya osnovnoy shkoly v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya» (po rezul'tatam pervogo goda raboty) // Ot pedagogicheskogo riska — k effektivnoy praktike: sbornik annotirovannyh otchetov o rezul'tatah innovatsionnoy deyatelnosti obrazovatel'nyh uchrezhdeniy Admiralteyskogo rayona Sankt-Peterburga za 2017–2018 uchebnyj god. Sbornik 5 / pod red. O. M. Grebennikovoy, A. A. Kochetovoy, S. A. Pisarevoy. SPb.: Kul'tInformPress, 2018. S. 65–69.
3. Kantor V. Z., Antropov A. P., Gdalina T. G. Starshie shkol'niki s invalidnost'yu i vybor professional'no-obrazovatel'nogo marshruta: motivatsionno-potrebnostnye aspekty obucheniya v vuze // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. T. 23. № 2. С. 42–49.
4. Proforientatsionnyj trening dlya starsheklassnikov «Tvoy vybor» / pod red. N. V. Afanas'evoy. SPb.: Rech', 2008. 366 s.
5. Pryazhnikov N. S. Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiyа», 2008. 318 s.
6. Rezapkina G. V. Ya i moyа professiya: programma professional'nogo samoopredeleniya dlya podrostkov. M.: Genezis, 2000. 128 s.
7. Samoopredelenie shkol'nikov v usloviyah predprofil'noy podgotovki i profil'nogo obucheniya: hosobie dlya uchitelya / S. N. Chistyakova, P. S. Lerner, N. F. Rodichev i dr.; pod red. S. N. Chistyakovoy. M., 2005. 160 s.

Г. Н. Пенин, О. А. Красильникова

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье представлены материалы научно-теоретического и прикладного исследования особенностей коммуникации детей со сложными сенсорными нарушениями. На основе анализа методических систем обучения языку детей со слуховой депривацией, изучения специфических средств коммуникации лиц с комплексными нарушениями слуха и зрения раскрывается коммуникативный потенциал и возможности использования вербальных и невербальных средств в практике общения детей со сложными сенсорными нарушениями. Рассматриваются различные средства общения слепоглухих: дактилология, жестовая речь, система Брайля, код Лорма. Комплексное применение специфических форм речи в значительной мере решит коммуникативные проблемы детей с нарушениями сенсорной сферы.

Ключевые слова: сложные сенсорные нарушения, специфические средства общения, дактилология, жестовая речь, система Брайля, код Лорма, дети со слуховой депривацией.

G. Penin, O. Krasulnikova

COMMUNICATION PECULIARITIES IN CHILDREN WITH SEVERE SENSOR IMPAIRMENT

The article presents data collected during an applied investigation of communication peculiarities in children with severe sensor impairment. Based on the analysis of the methodological system of teaching language to children with hearing derivation and the study of specific communication means used by people with complex hearing and visual disorders, the article shows the communication potential and the opportunities to practice verbal and non-verbal communication means with children with severe sensor impairment. The article describes a variety of communication means that are used by the deaf-blind: dactylology, sign language, Braille system, the Lorm code. The complex use of these specific communication forms may solve the communication problem of children with sensor disabilities.

Keywords: *severe sensor impairment, specific communication means, dactylology, sign language, Braille system, the Lorm code, children with hearing impairment.*

На современном этапе развития общества проблема использования специфических средств коммуникации в общении и обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) приобретает особую остроту и значимость. Статья 24 Конвенции ООН о правах инвалидов предусматривает реализацию права лиц с ОВЗ на образование, возможность осваивать жизненные и социальные навыки. С этой целью предлагается:

содействовать освоению инвалидами по зрению азбуки Брайля, альтернативных шрифтов, усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, а также навыков ориентации и мобильности; содействовать освоению глухими жестового языка и поощрению их языковой самобытности. В полном соответствии с Конвенцией новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и обнов-

ленный Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» официально признают «русский жестовый язык» языком общения при нарушении слуха и (или) речи. При получении образования инвалидам бесплатно предоставляются услуги по сурдопереводу и тифлосурдопереводу. Сложившаяся ситуация делает более свободным и продуктивным поиск оптимальных педагогических подходов к обучению и общению глухих, слабослышащих и незрячих детей, актуализирует проблему коммуникации неслышащих, имеющих нарушения зрительного восприятия.

В связи с этим **целью** нашего исследования являлось научно-теоретическое и прикладное изучение особенностей коммуникации детей со сложными сенсорными нарушениями. **Задачи** исследования включали анализ методических систем обучения языку детей с нарушением слуха, изучение специфических средств коммуникации глухих и слабослышащих, а также детей с комплексными нарушениями зрения и слуха, выявление особенностей и возможностей использования вербальных и невербальных средств в практике их общения и обучения.

На протяжении веков в сурдопедагогике складывались различные системы обучения детей с нарушениями слуха. Специалистам хорошо известны французский «мимический метод», немецкий «чистый устный метод», самобытные взгляды российских сурдопедагогов В. И. Флери, Г. А. Гурцова, А. Ф. Остроградского, П. Д. Енько и других. Причем во всех системах обучения неслышащих различным оказывалось соотношение традиционных речевых средств (устной, письменной, дактильной, жестовой речи). В связи с этим Л. С. Выготский в докладе «К вопросу о речевом развитии и воспитании глухонемого ребенка» (1930) отмечал, что «...возникает необходимость пересмотреть традиционное теоретическое и практическое отношение к отдельным видам речи глухонемого ребенка, и в первую очередь — к мимике и письменной речи. Психологиче-

ские исследования... показывают, что полиглоссия (владение различными формами речи) при сегодняшнем состоянии сурдопедагогике есть неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания глухонемого ребенка. В связи с этим должен быть коренным образом изменен традиционный взгляд на конкуренцию и взаимное торможение различных форм речи в развитии глухонемого ребенка и поставлен теоретически и практически вопрос об их сотрудничестве и структурном комплексировании на различных ступенях обучения» [1, с. 238].

Л. С. Выготский рассматривал формирование словесной речи глухих как важнейший, но не единственный компонент учебно-воспитательной работы, направленный на коррекцию и компенсацию дефекта в целом. Резко критикуя «чистый устный метод», он выявил его главный недостаток: у ученика вырабатывается не язык, а артикуляция. Поэтому устная речь глухих «почти не служит их развитию и формированию, не является орудием накопления социального опыта и участия в социальной жизни» [1, с. 216]. Благодаря такому утверждению дактильная и жестовая речь становятся вспомогательными средствами обучения и воспитания неслышащих детей.

Коллективом ученых под руководством С. А. Зыкова разработан коммуникативно-деятельностный подход, который позволил коренным образом изменить уровень речевого развития и школьного образования глухих [5]. Дактильная речь приобрела особую значимость. В соответствии с современной методической системой обучения неслышащих языку (Ф. Ф. Рау, С. А. Зыков, М. И. Никитина, Н. Ф. Слезина, Л. М. Быкова и др.) дактилология широко применяется в учебном процессе специальных учреждений, общении глухих с педагогами, родителями, сверстниками с нарушением слуха (рис. 1). Применение дактильной речи на первоначальном этапе обучения глухих детей позволяет быстрее переходить к активному

пользованию речью, способствует усвоению устной и письменной речи, стимулирует их развитие, обеспечивает возможность речевого общения. Дактильная речь дает возможность глухому ребенку воспроизводить слова с помощью дактильных знаков по подражанию в условиях, когда устное и письменное воспроизведение слова еще недоступно. Она позволяет при отборе языкового материала руководствоваться не доступностью его произношения, а актуальностью для общения, развития познавательной деятельности, общего развития незлышащих. В связи с этим С. А. Зыков писал: «...Дактильная речь не помеха, а хороший помощник в обучении глухих детей языку слов в

целом, и в том числе устной форме речи» [5, с. 86]. Использование дактильной формы речи, по мнению С. А. Зыкова, несет в себе важные механизмы компенсации.

Дактилология остается незаменимым средством анализа звукобуквенной структуры слова. Ни письмо, ни разрезная азбука, ни компьютерная программа в этом плане не могут сравниться с дактилологией. Ручные кинестезии при искусственном обучении звукопроизношению усиливают речевые кинестезии и тем самым способствуют формированию двигательного образа слова. Дактильная форма речи может быть использована дважды — для анализа письменного слова (путем поэлементного соотнесения

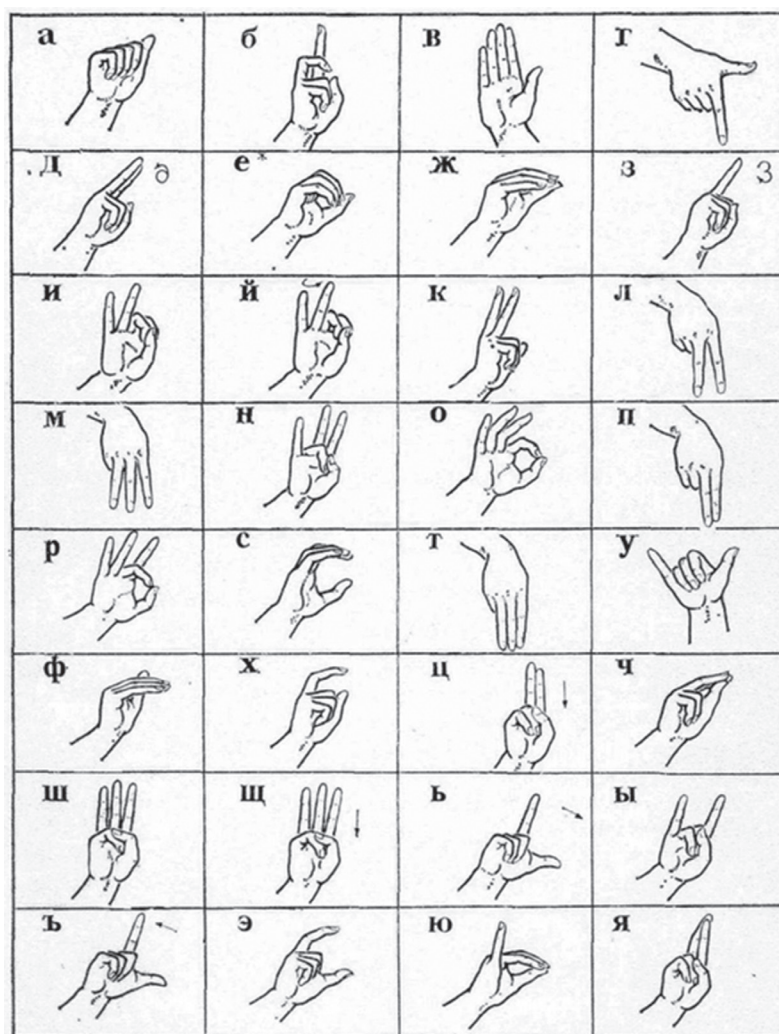


Рис. 1. Русская пальцевая азбука — дактилология

каждой отдельной буквы с определенной дактилемой) в целях ускорения запоминания каждой буквы и для подкрепления речевых кинестезий пальцевыми кинестезиями. По мере овладения устной речью неслышащие переходят к устно-дактильному проговариванию и только устному.

Вместе с тем отсутствие устной речи у глухого ведет к бурному развитию выразительных невербальных средств (мимики и жестов). Жестовая речь естественна для глухих. Они овладевают ею в непосредственном общении с неслышащими. Используя жестовую речь, неслышащие получают возможность быстрее и легче воспринимать и передавать любую информацию, выражать свои мысли. Язык жестов представляет своеобразную языковую систему со своим специфическим словарным составом и своеобразным грамматическим строем. Причем в практике обучения и общения глухих используются две системы речи: разговорная жестовая речь (РЖР) и калькирующая жестовая речь (КЖР), каждая из которых развивается по-своему и выполняют свои определенные функции. Известно высказывание Л. С. Выготского [1, с. 216–218] о роли жестовой речи в общении глухих:

- жестовая речь «есть подлинная речь во всем богатстве ее функционального значения», т. е. не только средство межличностного общения неслышащих, но и средство «внутреннего мышления» ребенка со слуховой депривацией;

- следует «использовать все возможности речевой деятельности глухонемого ребенка, не относясь пренебрежительно к мимике и не третируя ее как врага», поставить вопрос о сотрудничестве и структурном комплексировании словесной и жестовой речи «на различных ступенях обучения»;

- словесно-жестовое двуязычие неслышащих «необходимо для восхождения глухого ребенка к овладению речью», для его общего и лингвистического развития.

Наше исследование свидетельствует, что отношение к жестовой речи в современной

отечественной сурдопедагогике носит весьма противоречивый характер. Существуют различные мнения по вопросам применения жестовой речи. Разное место отводится жестовой речи в учебном процессе; не у всех специалистов имеются обоснованные доказательства по этому поводу; по-разному смотрят сурдопедагоги на структуру жестовой речи, на ее «полноценность». Ценный материал о значении жестовой речи при обучении глухих детей мы находим в работах А. И. Дьячкова, С. А. Зыкова, И. Ф. Гейльмана, Т. В. Розановой, П. М. Петрова, В. В. Оппель, Г. Л. Зайцевой, И. В. Цукерман. Так, Г. Л. Зайцева утверждает, что эта форма речи должна стать неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. В своей статье «Зачем учить глухих детей жестовой речи?» [3] она указывает на некорректность вопроса о «безъязычии глухих» и опровергает сложившееся мнение, что жестовый язык примитивен. Жестовый язык — один из естественных языков человечества, который не хуже и не лучше словесного языка, а просто другой по субстанции и лингвистической структуре. Значит, мы не в праве его отрицать. Жестовая речь как вспомогательное средство может быть весьма полезна на уроках как при сообщении новой информации, так и на этапе проверки и актуализации знаний, а также при проведении различных коллективных мероприятий.

Рассматриваемые в данной работе специфические средства кинетической коммуникации глухих и слабослышащих детей сохраняют свою актуальность и в тех случаях, когда наряду с нарушением слуха у неслышащих имеются нарушения зрения, интеллекта, движений. Однако, на наш взгляд, для таких детей необходим индивидуальный выбор средств обучения и общения. Так, слепоглухой ученый А. А. Марков отмечает, что не существует даже для одной категории лиц с нарушением слуха и зрения универсального средства общения. Его выбор зависит от времени наступления слепоглухоты, от глубины поражения зрения и слуха, степени

влияния дополнительных нарушений, а также от характера этих нарушений [8]. Когда слепоглухой ребенок в процессе взаимодействия с педагогом узнает достаточное количество предметов, различает их по фактуре, по функциональному назначению, по форме — дается их изображение посредством пальцев рук. Так формируются первые «рисуночные» жесты, обозначающие предметы и действия с ними. На следующем этапе жесты становятся более схематичными и заменяются тактильными словами. И. А. Соколянский и А. И. Мещеряков усматривали здесь аналогию с тем, как это происходит у зрячеслышащего ребенка. Ведь первоначально он учится произносить слова и лишь в ходе обучения ему дается алфавит. Дактилология становится важным средством словесного общения между слепоглухим и педагогом [10].

О. И. Скороходова в своей книге «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир» пишет, как И. А. Соколянский постепенно в ходе ознакомления слепоглухих воспитанников с различными видами часов приучил ее к пальцевой азбуке и сформировал представление о часах и времени. «Я поняла, — отмечает Ольга Ивановна, — значение ручной азбуки, этого непревзойденного способа общения слепоглухонемых с окружающими людьми» [14, с. 303].

По мнению А. И. Мещерякова, Р. А. Мареевой и других ученых-тифлосурдопедагогов, словесная речь слепоглухого ребенка на начальном этапе развития должна формироваться не в звуковой, а в тактильной форме. «Устная речь должна венчать многообразную систему разных видов словесной речи, а не лежать в основе всех форм речи» [9, с. 24]. Существует, однако, различие между визуальным восприятием тактильных знаков зрячим глухим ребенком и тактильным восприятием слепоглухим. В первом случае дактилема воспринимается как целое и одновременно. Во втором — должен быть воспринят и осмыслен каждый элемент дактилемы.

Наряду с дактилологией ребенок с нарушением слуха и зрения осваивает и другие виды письма, основанные на тактильном (осязательном) восприятии, которые одновременно являются и средствами общения. Например, плоское письмо, так называемое «письмо на ладони» — дермография (рис. 2).

Дермография — наиболее распространенное средство общения с любым грамотным слепоглухим человеком. Выделяются два возможных способа использования дермографии:

1. Пальцем слепоглухого или говорящего с ним, либо тупым (не красящим) концом



Рис. 2. Дермография — письмо на ладони

ручки или карандаша пишут печатными буквами на ладони воспринимающего текст сообщения.

2. Пальцем воспринимающего речь слепоглохого пишут сообщение на любой плоской и ровной поверхности.

Скорость написания и величину букв, как правило, согласуют со слепоглохим собеседником. Написание элементов букв имеет определенную направленность, показанную на рисунке 2.

При общении и обучении слепоглохих широко используется также рельефно-точечная система Луи Брайля (рис. 3). Большие реабилитационные возможности этой системы отмечала слепоглохая Елена Келлер [10]. Именно благодаря чтению и письму по Брайлю ей удалось овладеть широким кругом знаний об окружающем мире и получить профессиональное образование. Рельефно-точечный шрифт, приборы для рельефного письма позволяют слепоглохим осваивать чтение и письмо «по-зрячему». Вместе с тем развитие технических средств передачи речевой информации слепоглохим позволило еще в 40-е годы XX столетия И. А. Соколянскому — создателю телетактора, заменить тактильно-контактный способ общения передачей ин-

формации по каналу прямой связи — от педагога к слепоглохому ребенку [11].

Качественные изменения в создании коммуникационных технологий для слепоглохих связаны с именами И. Б. Песина, М. М. Германова, А. Е. Пальтова, разработавшими технические средства нового поколения. Появление компьютерной техники привело к созданию тактильных брайлевских дисплеев, которые в настоящее время широко используются в образовательной, профессионально-трудовой и научной деятельности лиц с нарушением слуха и зрения. «Развитие информационных технологий, — по мнению А. Е. Пальтова, — обеспечило слепым условия работы с текстами и выхода в Интернет с использованием компьютера. Слепоглохие, ввиду отсутствия слуха, не могут использовать синтезатор речи, и поэтому тактильно-брайлевский дисплей совершенно необходим для чтения и обработки текстов, а также в налаживании общения» [12, с. 7–8].

Большой вклад в разработку и совершенствование средств общения и обучения детей с сенсорными нарушениями вносит Институт коррекционной педагогики РАО. В научно-методических трудах коллектива ученых (Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, И. А. Никольская, В. В. Соколов) раскрыты уникальные инструментальные возможности компьютера и введены информационные технологии в контекст отечественной традиции. Данное обстоятельство является определяющим для обучения и развития детей с тяжелыми нарушениями слуха, зрения и речи [7].

Одним из оригинальных средств общения, предназначенных для лиц, теряющих зрение и слух, является код Лорма, изобретенный в Германии слепым философом Генрихом Ландесманом, утратившим слух (псевдоним «Иероним Лорм»). Мы обратились к русифицированной версии азбуки Лорма, созданной Ю. Д. Крылатовым [6]. Научно-методическая оценка этого средства коммуникации позволяет говорить о его эффективности для слепоглохих, которым сложно овладеть так-

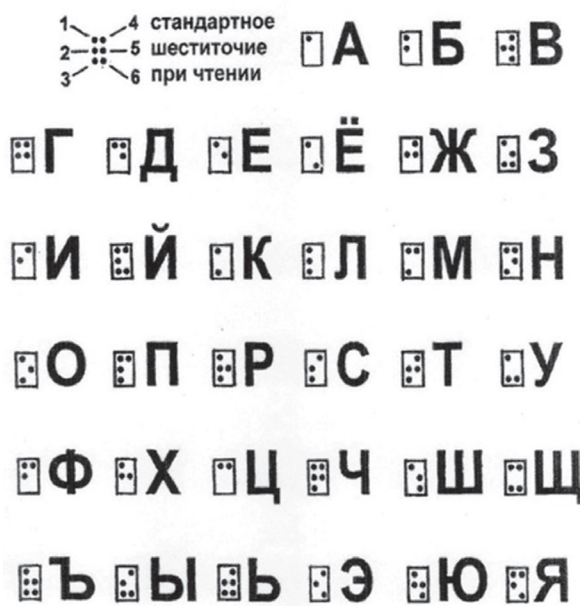
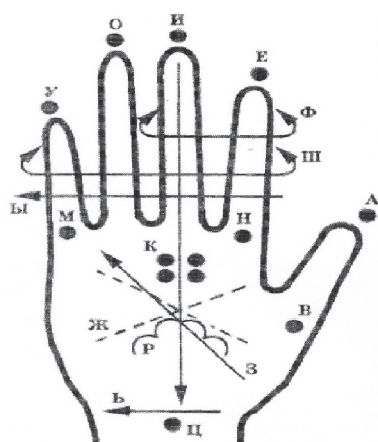


Рис. 3. Шрифт Брайля

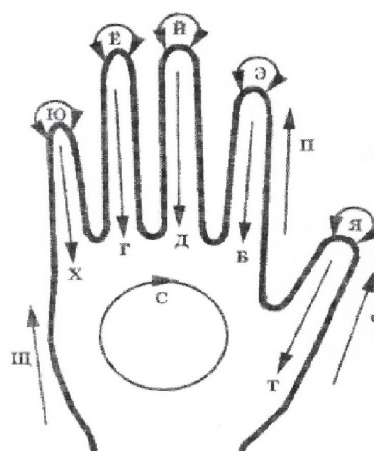
тильной азбукой. Буквы, обозначенные с помощью знаков кода Лорма (лормены), легко усваиваются в силу своеобразной кинетической структуры. Они представляют собой прикосновения пальцем (пальцами) говорящего к пальцам и ладони «слушающей» руки слепоглухого: точка, штрих, щипок, сжатие, побарабанивание (рис. 4). Использование кода Лорма позволяет, на наш взгляд, осуществлять оперативное общение со слепоглухими, приближая его к устной речи. При этом фор-

ма общения (лормирование) соответствует письменной речи.

Таким образом, научно-практическое изучение разных форм кинетической коммуникации дает основание утверждать, что в методический арсенал тифлосурдопедагога целесообразно включать все рассмотренные в нашем исследовании специфические средства общения из разных отраслей дефектологии — сурдопедагогики и тифлопедагогики. Это в значительной мере решит коммуникативные



- У** – прикосновение в виде точки
- О** – точка на кончике безымянного пальца
- И** – точка на кончике среднего пальца
- Е** – точка на кончике указательного пальца
- А** – точка на кончике большого пальца
- В** – точка на ладони у основания большого пальца
- Н** – точка на ладони у основания указательного пальца
- М** – точка на ладони у основания мизинца
- Ц** – точка на запястном суставе у края ладони
- К** – одновременное прикосновение к центру ладони слушателя собранных в узелок кончиков всех пальцев говорящей руки, кроме большого пальца
- Р** – побарабанивание кончиками пальцев по ладони слушающего
- Ж** – два пересекающихся косых штриха поперек ладони
- Л** – длинный прямой штрих от кончика среднего пальца вдоль всей ладони
- З** – от основания большого пальца наискось через ладонь прямой штрих до основания мизинца
- Б** – прямой штрих поперек запястного сустава у края ладони
- Ы** – поперечный прямой штрих через середину пальцев к мизинцу



- Ф** – легкое встречное сжатие двумя пальцами одновременно среднего и указательного пальцев с боков
- Ш** – легкое встречное сжатие двумя пальцами одновременно указательного пальца и мизинца с наружных боковых сторон
- Ю** – щипок за кончик мизинца
- Е** – щипок за кончик безымянного пальца
- Й** – щипок за кончик среднего пальца
- Э** – щипок за кончик указательного пальца
- Я** – щипок за кончик большого пальца
- Х** – прямой штрих от кончика к основанию мизинца
- Г** – прямой штрих от кончика к основанию безымянного пальца
- Д** – прямой штрих от кончика к основанию среднего пальца
- Б** – прямой штрих от кончика к основанию указательного пальца
- Т** – прямой штрих от кончика к основанию большого пальца
- Ц** – прямой штрих вдоль ребра ладони до основания мизинца
- П** – прямой штрих от основания к кончику указательного пальца
- Ч** – прямой штрих от основания к кончику большого пальца
- С** – штрих в форме окружности на ладони

Рис. 4. Код Лорма

проблемы детей и взрослых со сложными сенсорными нарушениями.

За пределами нашего исследования остаются обучение глухих и слабослышащих детей с нарушением интеллекта и выбор для них специфических коммуникативных

средств. Однако отметим, что базовые специфические формы речи — дактильная и жестовая — сохраняют свою актуальность для этого контингента детей с ограниченными возможностями здоровья, но на ином уровне и в другом объеме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
2. *Гейльман И. Ф.* Дактилология: учебное пособие. Л.: ЛВЦ ВОГ, 1981. 88 с.
3. *Зайцева Г. Л.* Зачем учить глухих детей жестовой речи? // Дефектология. 1995. № 2. С. 3–8.
4. *Зайцева Г. Л.* Жестовая речь. Дактилология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с.
5. *Зыков С. А.* Обучение глухих детей по принципу формирования речевого общения. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 360 с.
6. *Крылатов Ю. Д.* Код Лорма: дидактическое пособие. М., 2018. 22 с.
7. *Кукушкина О. И.* Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования. М.: Полиграф-сервис, 2005. 327 с.
8. *Марков А. А.* Классификация слепоглухих // Духовно-нравственные ориентиры специального образования: материалы XVII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства». СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2010. С. 298–304.
9. *Мещеряков А. И., Мареева Р. А.* Первоначальное обучение слепоглухонемого ребенка. М.: Просвещение, 1964. 56 с.
10. *Мещеряков А. И.* Слепоглухонемые дети. М.: Педагогика, 1974. 327 с.
11. *Пальтов А. Е.* Коммуникационные технологии в обучении слепоглухих: монография. Владимир: ВИТ-принт, 2012. 216 с.
12. *Пальтов А. Е.* Основы технического сопровождения обучения детей со сложными сенсорными нарушениями: учебное пособие. Владимир: Шерлок-пресс, 2017. 104 с.
13. *Сироткин С. А., Шакинова Э. К.* Как общаться со слепоглухими. М.: ВОС, 1986. 69 с.
14. *Скороходова О. И.* Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М.: Педагогика, 1972. 448 с.

REFERENCES

1. *Vygotskiy L. S.* Osnovy defektologii // Sobr. soch.: v 6 t. M.: Pedagogika, 1983. T. 5. 368 s.
2. *Geyl'man I. F.* Daktilologiya: uchebnoe posobie. L.: LVTs VOG, 1981. 88 s.
3. *Zaytseva G. L.* Zachem učit' gluhih detey zhestovoy rechi? // Defektologiya. 1995. № 2. S. 3–8.
4. *Zaytseva G. L.* Zhestovaya rech'. Daktilologiya. M.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2000. 192 s.
5. *Zykov S. A.* Obuchenie gluhih detey po printsipu formirovaniya rechevogo obshcheniya. M.: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961. 360 s.
6. *Krylatov Yu. D.* Kod Lorma: didakticheskoe posobie. M., 2018. 22 s.
7. *Kukushkina O. I.* Informatsionnye tehnologii v kontekste otechestvennoy traditsii spetsial'nogo obrazovaniya. M.: Poligraf-servis, 2005. 327 s.
8. *Markov A. A.* Klassifikatsiya slepogluhikh // Duhovno-nravstvennyye orientiry spetsial'nogo obrazovaniya: materialy XVII Mezhdunarodnoy konferentsii «Rebenok v sovremennom mire. Duhovnye gorizonty detstva». SPb.: Izd-vo Politehnicheskogo un-ta, 2010. S. 298–304.
9. *Meshcheryakov A. I., Mareeva R. A.* Pervonachal'noe obuchenie slepogluhonemogo rebenka. M.: Prosveshchenie, 1964. 56 s.

10. Meshcheryakov A. I. Slepogluhonemye deti. M.: Pedagogika, 1974. 327 s.
11. Pal'tov A. E. Kommunikatsionnye tehnologii v obuchenii slepogluhih: monografiya. Vladimir: VIT-print, 2012. 216 s.
12. Pal'tov A. E. Osnovy tehnikeskogo soprovozhdeniya obucheniya detey so slozhnymi sensornymi narusheniyami: uchebnoe posobie. Vladimir: Sherlok-press, 2017. 104 s.
13. Sirotkin S. A., Shakenova E. K. Kak obshchat'sya so slepogluhimi. M.: VOS, 1986. 69 s.
14. Skorohodova O. I. Kak ya vosprinimayu, predstavlyayu i ponimayu okruzhayushchiy mir. M.: Pedagogika, 1972. 448 s.

E. M. Старобина

ОБ ИЗУЧЕНИИ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматривается семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как катализатор в процессе реабилитации. Анализируются реабилитационные возможности семьи в виде реабилитационного потенциала, реабилитационной активности и реабилитационной культуры семьи. Представлены значимые в интересах оценки реабилитационного потенциала семьи ребенка-инвалида факторы: социальные, психолого-педагогические, профессионально-трудовые и медицинские. Сделан вывод, что высокая активность родителей в реабилитации своего ребенка будет иметь позитивное значение в том случае, если она будет сочетаться с реабилитационной компетентностью родителей.

Ключевые слова: реабилитационный потенциал семьи, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, ребенок-инвалид, реабилитационная активность семьи, реабилитационная культура семьи.

E. Starobina

ON STUDYING THE REHABILITATION POTENTIAL OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

The article focuses on the family of a child with disabilities as a catalyst in the process of rehabilitation. Family rehabilitation opportunities in the form of rehabilitation potential, rehabilitation activity and rehabilitation culture of the family are analysed. A number of important factors (social, psychological, pedagogical, professional, labour and medical) that affect the family's rehabilitation potential are discussed. It is concluded that high motivation and involvement of the parents in the rehabilitation of their child will have a positive value if combined with the parents' rehabilitation competence.

Keywords: *rehabilitation potential of the family, a child with disabilities, a disabled child, rehabilitation activity of the family, rehabilitation culture of the family.*

Семья является уникальной ценностной системой, в которой осуществляется первичная социализация ребенка. Если для здорового ребенка социализация выступает как сложный процесс усвоения образцов поведения, психологических установок, социальных

норм и ценностей, знаний и навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе, то применительно к ребенку с ограниченными возможностями здоровья этот процесс многократно усложняется и сопровождается нарушением всех этапов и механизмов социализации в зависимости от многих факторов. Первоначально социализация происходит в семье, а уже потом в обществе.

Абилитация и реабилитация детей-инвалидов направлены на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений их жизнедеятельности в целях их социальной адаптации. Наиболее отработанные в мировой практике модели ре/абилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) доказывают, что лучшие результаты достигаются в тех случаях, когда в этом процессе активно участвуют родители. Именно семья с ее огромным внутренним потенциалом является мощным катализатором процессов абилитации и реабилитации ребенка.

Включение родителей в ре/абилитацию своего ребенка, являясь одним из условий ее эффективности, предполагает исследование реабилитационных возможностей семьи, которые могут быть оценены в виде реабилитационного потенциала, реабилитационной активности и реабилитационной культуры семьи [1–3].

Под реабилитационной активностью семьи понимаются усилия ее членов, направленные на воспитание, оздоровление, развитие, социализацию ребенка [3]. В реабилитационную активность семьи включают:

1) активность в поиске источников медицинской помощи, своевременность, последовательность и тщательность в выполнении медицинских рекомендаций, поддержание регулярных контактов с реабилитационными учреждениями;

2) активность психолого-педагогических усилий семьи, их направленность на всестороннее развитие ребенка; актуализация и реализация его компенсаторных возможно-

стей, овладение необходимыми развивающими и коррекционными методиками;

3) собственно социальную активность семьи, т. е. ее настойчивость в поиске источников как материальной, так и моральной поддержки, стремление семьи разрешать возникающие конфликтные ситуации, когда предпочтение отдается активной жизненной позиции.

Реабилитационная культура представляет собой специфическую систему ценностей, идей, знаний и навыков, помогающих решать конкретные задачи реабилитационного процесса, и включает аксиологический, когнитивный и праксиологический компоненты [1, 2].

Аксиологический (ценностный) компонент реабилитационной культуры составляют принципы независимой жизни, идеи компенсаторного развития, гуманистические принципы и ценности. Идеи компенсаторного развития, по Л. С. Выготскому, заключаются в том, чтобы создать социальную компенсацию физического или психического недостатка ребенка, находя пути налаживания социальных связей с жизнью.

Когнитивный компонент реабилитационной культуры семьи ребенка-инвалида включает в себя знания из различных областей науки и практики, способствующие выполнению задач реабилитационного процесса.

Праксиологический компонент реабилитационной культуры объединяет в себе разнообразие умений и навыков: психогигиенические (умение преодолевать стрессовые ситуации, оказывать психотерапевтическое воздействие на ребенка); коммуникационные (умение налаживать отношения, разрешать конфликты в семье и с ближайшим окружением); педагогические (владение навыками педагогической коррекции, в том числе методами игротерапии, раннего развивающего обучения, логопедическими приемами и упражнениями и др.); социального адвокации (умение защищать собственные интересы, а также интересы и достоинство ребенка как в официальных учреждениях, так и в неформальном общении); лечебные.

Потенциальные возможности семьи в литературе конкретизируются в понятиях педагогического, психолого-педагогического, социального (социально-экономического), воспитательного, позитивно-психологического потенциалов семьи [1–3]. Реабилитационный потенциал семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, — это обобщенный показатель комплекса характеристик семьи как активного участника реабилитационного процесса, отражающих ее ресурсы и возможности, обеспечивающих участие в реабилитации как ребенка, так и самой семьи, с целью достижения максимальной эффективности реабилитации.

В русле этих подходов, а также с учетом практического опыта работы с семьями детей-инвалидов был разработан обобщенный классификатор реабилитационного потенциала семьи [4], в основу которого положены:

- медико-социальный анализ семей, воспитывающих детей-инвалидов;
- анализ потребностей родителей в реабилитационных мероприятиях;
- результаты психолого-педагогической диагностики родителей.

Были выявлены значимые с точки зрения оценки реабилитационного потенциала семьи ребенка-инвалида факторы, которые представлены четырьмя компонентами: социальным, психолого-педагогическим, профессионально-трудовым и медицинским.

В исследовании приняли участие 210 родителей детей, проходящих реабилитацию на 1-м и 2-м клинических отделениях детского реабилитационно-восстановительного центра Федерального научного центра реабилитации инвалидов им. Г. А. Альбрехта Минтруда России и в Центре социальной реабилитации детей-инвалидов Калининского района Санкт-Петербурга. Контрольную группу составили 50 матерей условно здоровых детей.

Исследование реабилитационных возможностей семьи и родителей ребенка-инвалида осуществлялось с использованием специ-

ально разработанных авторских методик — «Анкеты для родителей» и «Анкеты для специалистов», а также структурированной беседы, наблюдения; кроме того, использовался пакет репрезентативных психодиагностических методик, направленных на оценку психологического статуса родителей и семьи ребенка-инвалида [5]. Анкета для специалистов имела такую же структуру, как и «родительский» вариант, но отличалась в некоторых случаях более специальной формулировкой содержания некоторых факторов, определяющих тот или иной компонент реабилитационного потенциала семьи ребенка-инвалида. Наряду с этим, критерии психолого-педагогического компонента реабилитационного потенциала семьи ребенка-инвалида оценивались специалистами (в отличие от родителей) на основе результатов психодиагностического и клинико-психологического исследования факторов, выделенных применительно к данному компоненту.

При исследовании социального компонента реабилитационного потенциала семьи ребенка-инвалида родителям предлагалось оценить такие факторы, определяющие социальный статус семьи, как:

- характеристика семьи;
- бытовые и материальные условия;
- образование родителей;
- наличие в семье еще одного ребенка-инвалида;
- наличие возможных зависимостей у членов семьи;
- характеристика степени владения родителями необходимой социально-правовой информацией и др.

Анализ результатов диагностики по социальному компоненту реабилитационного потенциала семьи ребенка-инвалида позволил получить среднестатистический социальный портрет семьи ребенка-инвалида.

В большинстве своем — это полная семья (72%), в которой родители не имеют проблем, связанных с зависимостями — игровой, алкогольной, наркоманией и т. п. (97%) и в которой нет родителей-инвалидов (90,7%).

Родители в этих семьях имеют преимущественно высшее (52,3 %) или среднее профессиональное (38,3 %) образование. Работает, как правило, лишь один из родителей (62,6 % семей). При этом бытовые условия и степень материальной обеспеченности находятся, по оценке родителей, на среднем уровне. Уход за ребенком в такой семье чаще всего осуществляет мать (90,7 %). Как правило, в семье нет второго ребенка-инвалида (90,7 %). При этом родители отмечают, что владеют социально-правовой информацией не в полном объеме (71 %). Социальный компонент реабилитационного потенциала семьи ребенка-инвалида большинством родителей оценивается как высокий (85 % родителей). Исключение составляет недостаточная компетентность родителей в социально-правовых вопросах реабилитации своего ребенка.

Исследование **психолого-педагогического** компонента реабилитационного потенциала семьи ребенка-инвалида осуществлялось в два этапа. На первом этапе оценка психологического компонента реабилитационного потенциала семьи осуществлялась родителями в форме самооценки по предложенным критериям, а на втором — специалистами с использованием репрезентативных психодиагностических методик и методов структурированной беседы и наблюдения.

На первом этапе родителям предлагалось оценить следующие факторы:

- тип воспитания в семье (семейного воспитания);
- психологический климат в семье;
- эмоциональное отношение матери (родителей) к ребенку;
- активность матери (родителей) в реабилитации ребенка;
- психолого-педагогическая компетентность матери (родителей);
- отношение матери (родителей) к болезни ребенка.

В целом большинство родителей оценивают психолого-педагогический компонент

реабилитационного потенциала своей семьи как высокий (71 %). Однако результаты психологической диагностики указывают на то, что именно психологические характеристики реабилитационного потенциала семьи в первую очередь должны быть предметом реабилитационных мероприятий.

Сравнение данных, полученных в результате анкетирования родителей и специалистов, показало, что родители прежде всего нуждаются в формировании (повышении) психолого-педагогической компетентности (65 %), необходимой для оказания специальной помощи своему ребенку и своей семье. Актуальна и потребность в коррекции отношения матери (родителей) к заболеванию ребенка в связи с установленной тенденцией «переоценки-недооценки» тяжести заболевания: обнаружена определенная тенденция к переоценке тяжести заболевания ребенка у 38 % родителей и, напротив, к недооценке тяжести заболевания у 62 % родителей. Кроме того, результаты углубленной диагностики свидетельствуют, что «отвержение» своего ребенка типично для 34 % родителей, тогда как полностью «принимают» своего ребенка только 53 % родителей, а неустойчивое отношение к ребенку характерно для 13,5 % родителей.

По данным исследования психологического климата в семье, благополучный микроклимат выявлен в 28,3 % семей, относительно благополучный — в 51,3 %, неблагоприятный — в 20,3 %.

В свою очередь оценка родителями стиля семейного воспитания в основном носит неадекватный характер: 80,3 % опрошенных родителей оценивают стиль воспитания в своей семье как гармоничный, базирующийся на сотрудничестве, однако данные психодиагностики показывают, что в действительности этот стиль семейного воспитания реализуется лишь у 46 % родителей, а для большей части семей более типичен такой стиль семейного воспитания, как гиперопека (54 %).

Тем самым становится очевидным, что в приоритетном порядке родители нуждаются в формировании (повышении) своей психолого-педагогической компетентности. Второе ранговое место занимает потребность в коррекции отношения матери (родителей) к заболеванию ребенка в связи с установленной тенденцией неадекватной оценки тяжести заболевания. Очевидно, что предметом реабилитационных мероприятий должны также являться эмоциональное отношение матери (родителей) к ребенку («принятие-непринятие»), а также спектр факторов, характеризующих внутрисемейные отношения и стиль семейного воспитания.

При исследовании **медицинского** компонента реабилитационного потенциала семьи ребенка-инвалида родителям предлагалось оценить следующие факторы:

- состояние здоровья ребенка по сравнению с прошлым годом;
- выполнение индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА);
- владение родителями информацией о целях, направлениях и рекомендациях ИПРА;
- регулярность проведения реабилитационных мероприятий;
- условия проведения реабилитационных мероприятий;
- владение родителями элементарными методами восстановительного лечения в домашних условиях.

Большинство родителей признают значимость положений, относящихся к ИПРА. 88,8 % родителей отметили, что их ребенок проходит реабилитацию в соответствии с ИПРА. Реабилитационные мероприятия проводятся регулярно (69,2 % случаев). Тем не менее некоторые родители (4,7 %) констатировали, что их ребенок не проходит реабилитацию. По мнению родителей, это обусловлено в каждом конкретном случае особыми причинами, будь то проживание в отдаленных регионах, недостаток информации об ИПРА или первичный характер обращения за реабилитационной помощью.

При оценке такого фактора, как «Состояние здоровья ребенка по сравнению с прошлым годом», родители в 57,9 % случаев отметили улучшение состояния здоровья своего ребенка. Ухудшение состояния здоровья ребенка отмечено лишь в 2,8 % случаев. В 39,3 % случаев, по оценке родителей, состояние здоровья ребенка осталось без изменений.

На неудовлетворительную информированность о целях, направлениях и рекомендациях ИПРА указывают 42 % родителей. Отсутствие у них элементарных умений и навыков восстановительного лечения ребенка в домашних условиях признали 64 % родителей. Тем самым подтверждаются актуальность задач формирования реабилитационной компетентности, необходимой для оказания помощи своему ребенку. Предметом реабилитационных мероприятий в данном случае должно быть повышение родительской компетентности в области информированности о целях и направлениях ИПРА и обучение родителей необходимым умениям и навыкам восстановительного лечения ребенка в домашних условиях.

При этом медицинский компонент реабилитационного потенциала семьи оценивается родителями тем выше, чем эффективнее и регулярнее проводятся реабилитационные мероприятия (в том числе с участием родителей), также оценка зависит от состояния здоровья ребенка и реабилитационной компетентности родителей.

При исследовании **профессионально-грудого** компонента реабилитационного потенциала семьи ребенка-инвалида родителям предлагалось оценить следующие факторы:

- установка на профессиональную деятельность своего ребенка в будущем;
- информированность о профессиях, доступных их ребенку с учетом его заболевания;
- информированность о возможностях профессионального образования их ребенка (в вузах, колледжах, лицеях, на производстве и др.);

— готовность к освоению ими новой профессии, к собственной профессиональной переподготовке.

Подавляющее большинство родителей, прежде всего, отмечают свою недостаточную осведомленность относительно профессий, доступных их ребенку с учетом его заболевания (80,4%), а также относительно возможностей профессионального образования их ребенка (77,5%). Недостаточно сформированной выглядит и мотивационная направленность родителей на профессиональную деятельность своего ребенка в будущем — она обнаруживается только у 58,9% родителей, а также их готовность к собственной профессиональной переподготовке — ее демонстрируют лишь 54,2% родителей. При этом особо обращает на себя внимание тот факт, что у 40,9% родителей выявлена неопределенная установка на профессиональную деятельность своего ребенка в будущем, а у 0,9% — и вовсе отрицательная.

В целом же применительно к 48,7% родителей профессионально-трудовой компонент реабилитационного потенциала семьи имеет высокий уровень сформированности, а применительно к 15% — низкий.

Комплексное исследование реабилитационных возможностей родителей и семьи ребенка-инвалида показало, что большинство родителей (68,5%) достаточно высоко оценивают реабилитационный потенциал своей семьи. Однако то, что матери (родители) проявляют высокую активность в реабилитации своего ребенка, может иметь позитивное значение только в том случае, если данная активность будет сочетаться с реабилитационной компетентностью родителей.

Кроме того, комплексное исследование реабилитационных возможностей родителей и семьи ребенка-инвалида позволило установить определенную тенденцию, которую можно определить следующим образом: обязательной составляющей всех структурных компонентов реабилитационного потенциала семьи ребенка-инвалида является реабилита-

ционная компетентность его родителей как система (совокупность) специальных знаний, умений, навыков, а также личностных качеств, характеризующих родителя как субъекта реабилитации своего ребенка. Формирование реабилитационной компетентности родителей, как и раскрытие реабилитационных возможностей семьи, является базовым условием успешного включения родителей ребенка-инвалида в реабилитационный процесс.

Результаты оценки реабилитационного потенциала родителей и семьи ребенка-инвалида служат основанием для определения следующей номенклатуры и содержания реабилитационных мероприятий, которые могут быть рекомендованы родителям ребенка-инвалида:

— коррекция детско-родительских и семейных взаимоотношений, повышение психологического благополучия родителей;

— коррекция отношения родителей к заболеванию ребенка и степени их активности в отношении реабилитационных мероприятий, рекомендуемых ребенку;

— формирование позитивной установки к сотрудничеству с медперсоналом и специалистами, участвующими в реабилитационном процессе;

— повышение информированности и компетентности родителей (обучение родителей) в плане обеспечения оптимальных условий психического развития ребенка, организации комфортных для ребенка-инвалида бытовых условий, оказания ему первичной медицинской помощи и реализации элементов реабилитации в домашних условиях.

Таким образом, реабилитационный потенциал семьи ребенка-инвалида как системное, комплексное, целостное образование является основанием как для разработки программы реализации реабилитационных мероприятий в отношении родителей ребенка-инвалида, так и для включения родителей в реабилитацию ребенка на всех ее этапах и во всех ее направлениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Зубкова Т. И.* Реабилитационный потенциал современной семьи. URL: <http://do.teleclinica.ru/207021/> (дата обращения: 11.07.2018).
2. *Корытова Е. А.* Роль реабилитационной активности семьи в воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Международной научной конференции (г. Краснодар, февраль 2016 г.). Краснодар: Новация, 2016. С. 88–91. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9713/> (дата обращения: 12.07.2018).
3. Социально-педагогические технологии работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями. URL: <https://lektsii.org/6-77504> (дата обращения: 11.07.2018).
4. *Старобина Е. М., Кузьмина И. Е., Гордиевская Е. О., Климон Н. Л., Суворова Т. К.* Потребности семьи особого ребенка в медико-социальной и психологической помощи // Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований: материалы IV Международной научно-практической конференции 5–6 октября 2013 года. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. № 43. С. 79–83.
5. *Старобина Е. М., Кургинова А. Н., Кузьмина И. Е., Суворова Т. К.* Психологические особенности и качество жизни матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями // Служба практической психологии в системе образования: Психологическая компетентность специалистов (состояние, факторы, условия формирования): сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. СПб.: АППО, 2015. С. 300–304.

REFERENCES

1. *Zubkova T. I.* Reabilitatsionnyj potentsial sovremennoy sem'i. URL: <http://do.teleclinica.ru/207021/> (data obrashcheniya: 11.07.2018).
2. *Korytova E. A.* Rol' reabilitatsionnoy aktivnosti sem'i v vospitanii rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy VIII Mezhdunarodnoy nauchoy konferentsii (g. Krasnodar, fevral' 2016 g.). Krasnodar: Novatsiya, 2016. S. 88–91. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9713/> (data obrashcheniya: 12.07.2018).
3. Sotsial'no-pedagogicheskie tehnologii raboty s sem'ey, vospityvayushchey rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami. URL: <https://lektsii.org/6-77504> (data obrashcheniya: 11.07.2018).
4. *Starobina E. M., Kuz'mina I. E., Gordievskaya E. O., Klimon N. L., Suvorova T. K.* Potrebnosti sem'i osobogo rebenka v mediko-sotsial'noy i psihologicheskoy pomoshchi // Sem'ya v kontekste pedagogicheskikh, psihologicheskikh i sotsiologicheskikh issledovaniy: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 5–6 oktyabrya 2013 goda. Praga: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. № 43. S. 79–83.
5. *Starobina E. M., Kurginova A. N., Kuz'mina I. E., Suvorova T. K.* Psihologicheskie osobennosti i kachestvo zhizni materey, vospityvayushchih detey s ogranichennymi vozmozhnostyami // Sluzhba prakticheskoy psihologii v sisteme obrazovaniya: Psihologicheskaya kompetentnost' spetsialistov (sostoyanie, faktory, usloviya formirovaniya): sbornik materialov HIIH Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. SPb.: APPO, 2015. S. 300–304.

Г. В. Никулина

ВЛИЯНИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ НА КАЧЕСТВО ОСВОЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ИНВАЛИДАМИ ПО ЗРЕНИЮ

В контексте современного отношения общества к инвалидам становится актуальным изучение влияния нарушений развития на качество овладения ими программами дополнительного образования.

Целью проведенного исследования является изучение влияния институциональных и аномальных факторов на востребованность дополнительных образовательных услуг инвалидами по зрению и качество овладения ими программами дополнительного образования.

Представленные результаты, полученные в опоре на анкеты, методику И. А. Баевой «Диагностика образовательной среды», метод экспертных оценок, а также *t*-тест Стьюдента и корреляционный анализ, позволяют констатировать как отсутствие влияния социально-аномальных факторов на востребованность инвалидами по зрению программ дополнительного образования, так и наличие глобального влияния институциональных условий реализации этих программ на качество овладения ими слепыми и слабовидящими.

Ключевые слова: инвалиды по зрению, дополнительное образование, общая система дополнительного образования, социальная реабилитация, институциональные условия.

G. Nikulina

THE INFLUENCE OF INSTITUTIONAL CONDITIONS ON THE PROGRESS AND LEVELS OF ACHIEVEMENT IN SUPPLEMENTARY EDUCATION PROGRAMS FOR THE VISUALLY IMPAIRED

In the context of current social attitudes towards individuals with disabilities, research into the effects of disability upon potential success in education and training may assume greater prominence.

The research described in the article aims to determine the influence of institutional and abnormal factors on the demand for supplementary education and on the education progress and achievement levels among the visually impaired.

*The results of the study were obtained based on a variety of methods, i.e. questionnaires, "The diagnostics of educational sphere" methodology by Irina Baeva, the expert evaluation method, Student's *t*-test and correlation analysis. The outcomes lead the conclusion that socio-abnormal factors have no influence on the demand for supplementary education among the visually impaired, while institutional conditions produce a high impact on the progress and achievement levels in supplementary education programmes for this group of the disabled.*

Keywords: *visually impaired, supplementary education, system of supplementary education, social rehabilitation, institutional conditions.*

Сегодня одной из составных частей отечественной системы образования выступает дополнительное образование, которое мо-

бильно реагирует как на значительные изменения в самой образовательной системе, так и на социально-экономические транс-

формации, происходящие в последние годы в нашем обществе, что находит отражение в переосмыслении и расширении его содержания [10, 18, 19, 20].

В качестве основных современных тенденций развития дополнительного образования укажем как усиление его роли в жизни общества в целом, так и значительно большую востребованность дополнительного образования самой личностью. Вызовы XXI века требуют от современного человека постоянного повышения квалификации, освоения новых специальностей, развития своего творческого потенциала. Сегодня именно дополнительное образование позволяет компенсировать недостаточность основного образования, а также дает возможность обеспечить «полноту развития личности» [10, с. 39].

Для инвалидов дополнительное образование весьма значимо, поскольку наряду с ценностно-ориентационной, коммуникативной, социально-адаптационной, психотерапевтической, профориентационной, рекреационной, культуuroобразующей, восполняющей функциями выполняет по отношению к ним и реабилитационную функцию [5, 11, 12 и др.]. Реализация дополнительным образованием реабилитационной функции детерминируется наличием в нем значительного реабилитационного потенциала, способствующего достижению конечной цели реабилитации — повышению степени социальной дееспособности индивида в различных сферах жизнедеятельности [7]. Именно в процессе освоения инвалидами программ дополнительного образования создаются благоприятные условия для включения их в особую деятельность, которая направлена «на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием и целью которой является повышение осмысленности жизни» [3, с. 30].

С учетом социально-реабилитационной функции дополнительного образования все большее значение должен приобретать охват дополнительными образовательными услугами инвалидов в возрасте от 19 до 60 лет,

занимающих лидирующую по численности позицию в общем контингенте лиц с инвалидностью [6, 9, 10, 11, 12, 16, 17].

Однако применительно к инвалидам по зрению реализация именно этого положения осложняется тем фактом, что в общей системе дополнительного образования в силу ряда причин (неприспособленность образовательной среды к потребностям инвалидов по зрению, недостаточный учет в образовательном процессе имеющихся у различных групп слепых и слабовидящих особых образовательных потребностей, отсутствие оборудования реабилитационно-образовательного назначения и др.) они не всегда имеют возможность достичь высокой степени сформированности компетенций, предусмотренных данной программой [5].

В подобных условиях в качестве направлений оптимизации процесса овладения инвалидами по зрению дополнительными образовательными программами выступают адаптация общей системы дополнительного образования к особым образовательным потребностям инвалидов вообще, и инвалидов по зрению — в частности, и оказание дополнительных образовательных услуг в системе социальной реабилитации инвалидов.

Вместе с тем современная тифлопедагогика не располагает исследовательскими материалами, которые могли бы быть положены в основу организации и проектирования содержания дополнительного образования инвалидов по зрению в системе их социальной реабилитации: отсутствуют достоверные данные о востребованности инвалидами по зрению дополнительных образовательных услуг и влиянии на данный показатель институциональных условий, не изучено влияние институциональных условий на отношение инвалидов по зрению к образовательной среде и степень овладения ими теми компетенциями, на формирование которых направлены программы дополнительного образования.

Вырабатывание соответствующей эмпирической базы и было целью предпринятого

исследования, а его основными задачами выступили:

- изучение влияния аномальных и социальных факторов на востребованность инвалидами по зрению дополнительных образовательных услуг;
- изучение влияния институциональных условий получения слепыми и слабовидящими дополнительного образования на степень его востребованности;
- изучение влияния институциональных условий на оценку инвалидами по зрению образовательной среды;
- изучение влияния институциональных условий на степень овладения инвалидами по зрению компетенциями, на формирование которых ориентированы дополнительные образовательные программы.

Исследования осуществлялось в два этапа, на каждом из которых, в свою очередь, реализовывались по две диагностических серии.

В ходе *первого* этапа исследования в рамках первой диагностической серии, направленной на изучение востребованности инвалидами по зрению дополнительных образовательных услуг и влияния на нее социально-аномальных факторов, использовался метод анкеты-интервью, с опорой на вопросы закрытого типа. Варианты ответов были шкалированы, что обеспечило возможность выделить три степени востребованности услуг дополнительного образования респондентами с нормальным и нарушенным зрением.

Общая численность выборки на этом этапе составила 334 человека в возрасте 19–60 лет: в экспериментальную группу (ЭГ) вошли 200 инвалидов по зрению — слушатели Института профессиональной реабили-

тации и подготовки персонала «Реакомп» Всероссийского общества слепых (Москва) и члены Санкт-Петербургской региональной организации Всероссийского общества слепых; контрольная же группа (КГ) состояла из 134 нормально видящих работников различных предприятий Санкт-Петербурга. Респонденты, входившие ЭГ и в КГ, дифференцировались по полу, возрасту, уровню образования, семейному положению. При этом респонденты из ЭГ дополнительно дифференцировались по глубине нарушения зрения, времени наступления зрительной недостаточности, стажу слепоты или слабовидения.

Полученные эмпирические данные (см. таблицу 1) свидетельствуют, что независимо от состояния зрительных функций среди респондентов преобладают те участники-исследования, кем дополнительные образовательные услуги востребуются в средней степени. Причем уровневая структура востребованности программ дополнительного образования оказывается в целом практически одинаковой в ЭГ и КГ.

Это свидетельствует о наличии среди инвалидов по зрению, как и среди нормально видящих, значительного количества лиц, готовых включиться в процесс дополнительного образования ради повышения своего производственного статуса, изменений своих жизненных перспектив, развития творческого потенциала, тогда как доля слепых и слабовидящих, считающих получение дополнительного образования нецелесообразным, поскольку они убеждены в невозможности кардинального изменения своей жизни на данном ее отрезке, сравнительно невелика.

Таблица 1

Степень востребованности респондентами с нормальным и нарушенным зрением дополнительных образовательных услуг, %

| Степень востребованности | ЭГ | КГ |
|--------------------------|------|------|
| Высокая | 39 | 39,5 |
| Средняя | 45,5 | 46,3 |
| Низкая | 15,5 | 14,2 |

Математико-статистический анализ средних значений показателей, характеризующих степень востребованности дополнительных образовательных услуг, закономерно не фиксирует достоверных различий ни между КГ и ЭГ, ни между слабовидящими, частично зрячими и тотально слепыми, что свидетельствует об отсутствии глобального влияния аномальных факторов на данный показатель.

В свою очередь, и результаты корреляционного анализа позволяют констатировать отсутствие статистически значимой связи между степенью востребованности дополнительного образования и глубиной зрительной патологии, а также отсутствие инвариантных корреляционных связей между степенью востребованности дополнительного образования и аномальными, социальными факторами ($P < 0,05$). В то же время в группе слепых имеет место корреляция степени востребованности дополнительного образования со стажем зрительной депривации ($r = 0,36$), в группе частично зрячих — со стажем зрительной депривации ($r = 0,33$) и общим возрастом респондента ($r = 0,42$), а в группе слабовидящих — с уровнем образования ($r = 0,80$), стажем зрительной депривации ($r = 0,40$), возрастом, в котором произошло инвалидизирующее нарушение зрения ($r = 0,28$); в группе нормально видящих обнаруживается корреляция степени востребованности дополнительного образования с фактором пола ($r = 0,70$) и семейным положением ($r = 0,62$).

В ходе *второй* диагностической серии, реализованной на *первом* этапе констатирующего эксперимента, также использовался метод анкетирования. Анкета, состоявшая из вопросов закрытого и открытого типа, предполагала выявление влияния институциональных условий на степень востребованности услуг дополнительного образования инвалидами с нарушениями зрения. В данной серии исследования в качестве респондентов приняли участие только инвалиды по зрению.

Анализ ответов респондентов выявил, что подавляющее большинство инвалидов по зрению (75,5 %) выразили заинтересованность в получении дополнительных образовательных услуг только в случае реализации их в системе социальной реабилитации, тогда как готовность к получению дополнительных образовательных услуг в любых институциональных условиях высказали всего 24,5 % респондентов.

В качестве причин, по которым инвалиды по зрению не готовы получать дополнительные образовательные услуги в общей системе дополнительного образования, выступили:

- неадаптированность используемых методик и технологий к потребностям инвалидов по зрению;
- неадаптированность пространственно-предметной среды с учетом потребностей инвалидов;
- недостаточный учет индивидуальных потребностей и возможностей слепых и слабовидящих;
- низкое качество освоения слушателями-инвалидами программ дополнительного образования;
- технологическая (методическая) неготовность преподавателей к работе с инвалидами по зрению;
- отсутствие оборудования реабилитационно-образовательного назначения;
- трудности общения с членами группы;
- трудности общения с преподавателями;
- психологическая неготовность преподавателей работать с инвалидами по зрению;
- недостаточно эффективная организация обучения.

На *втором* этапе исследования изучалось влияние институциональных условий на качество освоения инвалидами по зрению программ дополнительного образования. Показателями, позволяющими судить о качестве освоения инвалидами по зрению программ дополнительного образования, явились: оценка инвалидами по зрению образовательной среды в аспекте ее соответствия личностному развитию, самореализации

(1-я диагностическая серия) и степень освоения слушателями компетенций, заложенных в программах дополнительного образования (2-я диагностическая серия).

Общая численность выборки здесь составила 196 инвалидов по зрению в возрасте от 19 до 60 лет: 92 человека, получавшие в течение нескольких последних лет дополнительные образовательные услуги в системе социальной реабилитации, выступили в качестве экспериментальной группы (ЭГ), а 104 человека, получавшие подобные услуги в общей системе дополнительного образования, — в качестве контрольной (КГ).

В ходе *первой* серии с помощью методики И. А. Баевой «Диагностика образовательной среды» [5] выявлялся преобладающий тип отношения респондентов к образовательной среде и степень их удовлетворенности наиболее значимыми ее структурными характеристиками. При этом идентификация отношения осуществлялась по методу суммарных оценок, что позволило выявить наиболее значимые факторы, определяющие характер отношения к образовательной среде. Полученные результаты вычислялись по формуле:

$$Y = \frac{X_i}{X_{ij}} 100\%,$$

где X_i — количество показателей по данному типу; X_{ij} — объем выборки; Y — первичный показатель (процент выбора по данному показателю).

Первичные показатели рассчитывались по каждому типу отношений к образовательной среде, где интегральный показатель составил 100 % объема выборки.

Таблица 2

Влияние институциональных условий на отношение инвалидов по зрению к образовательной среде, %

| Тип отношений | ЭГ | КГ |
|----------------|------|------|
| Позитивное | 92,3 | 38,5 |
| Индифферентное | 7,7 | 33,6 |
| Негативное | — | 27,9 |

Полученные эмпирические данные (см. таблицу 2) свидетельствуют, что респонденты из КГ обнаруживают менее позитивное отношение к образовательной среде, чем респонденты из ЭГ. Так, если в последней отношении к образовательной среде является позитивным у 92,3 % опрошенных, то в первой аналогичную позицию высказывают лишь 38,5 % респондентов. Более того, в КГ у 27,9 % респондентов обнаружен негативный тип отношения к образовательной среде, тогда как в ЭГ таковые отсутствуют.

В ходе изучения степени удовлетворенности наиболее значимыми структурными характеристиками образовательной среды респондентам обеих групп предлагалось выделить из одиннадцати пять наиболее значимых ее характеристик и ранжировать удовлетворенность ими по 5-балльной шкале. Результаты определялись по формуле индекса комфортности образовательной среды:

$$Y = \frac{\sum_{ij} X_{ij}}{4n},$$

где X_{ij} — балл, которым опрашиваемый оценивает выбранную характеристику образовательной среды; $\sum_{ij} X_{ij}$ — сумма баллов по пяти выбранным характеристикам; $n = 5$ — количество выбранных характеристик [5].

Это позволило зафиксировать наиболее значимые для инвалидов по зрению как субъектов дополнительного образования структурные характеристики образовательной среды (см. таблицу 3).

Наряду с выделением значимых структурных характеристик образовательной среды инвалиды по зрению оценивали степень удовлетворенности каждой из них.

Полученные эмпирические данные (см. таблицу 4) свидетельствуют, что степень удовлетворенности структурными характеристиками образовательной среды в ЭГ в среднем от 1,5 до 2,2 раза выше, чем в КГ.

Во *второй* диагностической серии, направленной на выявление степени овладения слепыми и слабовидящими компетенциями,

Таблица 3

Значимые для инвалидов структурные характеристики образовательной среды

| Степень удовлетворенности значимости | Характеристики образовательной среды | |
|--------------------------------------|---|---|
| | ЭГ | КГ |
| 1 | эмоциональный комфорт | учет имеющихся проблем и затруднений |
| 2 | уважительное отношение к себе | внимание к просьбам и предложениям |
| 3 | взаимоотношения с обучающимися | возможность высказать свою точку зрения |
| 4 | внимание к просьбам, предложениям | взаимоотношения со слушателями |
| 5 | возможность высказать свою точку зрения | уважительное отношение к себе |

Таблица 4

Степень удовлетворенности инвалидов по зрению структурными характеристиками образовательной среды

| Структурные характеристики образовательной среды | |
|--|---|
| ЭГ | КГ |
| эмоциональный комфорт (4,3) | взаимодействие с преподавателем (2,8) |
| взаимоотношения с обучающимися (4,2) | возможность обратиться за помощью (2,3) |
| уважительное отношение к себе (3,9) | возможность высказать свою точку зрения (1,9) |
| внимание к просьбам и предложениям (3,8) | учет имеющихся проблем и затруднений (1,7) |
| возможность высказать свою точку зрения (2,8) | уважительное отношение к себе (1,6) |

на формирование которых ориентированы дополнительные образовательные программы, использовался метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступили преподаватели дополнительного образования, работающие как в условиях общей системы дополнительного образования, так и в системе социальной реабилитации. В соответствии с целевыми установками данной серии эксперимента экспертами была разработана система заданий, позволяющая выявить степень овладения инвалидами по зрению компетенциями, формирование которых предусматривалось применительно к конкретным программам дополнительного образования. В соответствии с разработанными критериями были выделены три степени овладения инвалидами по зрению компетенциями — высокая, средняя и низкая.

Полученные эмпирические данные (см. таблицу 5) свидетельствуют, что институциональные условия получения слепыми и

слабовидящими дополнительных образовательных услуг, будь то общая система дополнительного образования или система социальной реабилитации, оказывают глобальное влияние на степень овладения инвалидами по зрению компетенциями в рамках программ дополнительного образования. В ЭГ отчетливо преобладают те респонденты, которые обнаружили высокую степень овладения необходимыми компетенциями: их доля составила 82,6 %, в то время как в КГ таковых оказалось всего 17,3 %. При этом в КГ в качестве наиболее характерной степени овладения компетенциями выступила средняя, зафиксированная у 63,5 % респондентов, тогда как низкая и высокая степени отмечались в фактически одинаковом количестве случаев — соответственно в 19,2 % и 17,3 % респондентов. Между тем в ЭГ низкую степень владения компетенциями продемонстрировали только 2,2 % респондентов.

Таблица 5

Влияние институциональных условий на степень овладения инвалидами по зрению компетенциями программ дополнительного образования, %

| Степень овладения компетенциями | ЭГ | КГ |
|---------------------------------|------|------|
| Высокая | 82,6 | 17,3 |
| Средняя | 15,2 | 63,5 |
| Низкая | 2,2 | 19,2 |

Обобщение и анализ результатов, полученных в ходе двух этапов проведенного констатирующего эксперимента, свидетельствуют:

- о высокой степени востребованности среди инвалидов по зрению дополнительных образовательных услуг;

- об отсутствии статистически значимой зависимости востребованности дополнительных образовательных услуг от состояния зрительного анализатора и глубины зрительных нарушений;

- об отсутствии статистически значимой связи между степенью востребованности дополнительного образования с фактором глубины зрительной патологии и отсутствием инвариантных корреляционных связей между степенью востребованности дополнительного образования и действием социально-аномальных факторов;

- о наличии ярко выраженной связи степени востребованности дополнительного образования с институциональными условиями, в которых будут реализовываться программы дополнительного образования;

- о влиянии институциональных условий на качество освоения инвалидами по зрению программ дополнительного образования в аспектах оценки образовательной среды и степени овладения компетенциями, на формирование которых направлены программы дополнительного образования.

Резюме Проведенное экспериментальное исследование было посвящено изучению влияния институциональных условий на качество получения дополнительного образования инвалидами по зрению.

Актуальность целевых установок данного исследования и его результатов отчетливо обнаруживается в двух взаимопересекающихся плоскостях.

Во-первых, она обнаруживается в специально-педагогической плоскости, поскольку институциональные условия выступают в качестве фактора, оказывающего глобальное влияние как на востребованность инвалидами по зрению дополнительных образовательных услуг, так и на качество освоения ими программ дополнительного образования.

Во-вторых, она обнаруживается в реабилитационной плоскости, поскольку адекватно выбранные институциональные условия получения данным контингентом дополнительного образования создают условия для включения их в деятельность, направленную на повышение своего производственного статуса, изменение своих жизненных перспектив, развитие творческого потенциала, что создает условия для повышения дееспособности инвалидов по зрению в различных областях социальной практики.

И с этих позиций принципиально важное значение приобретает тот экспериментально установленный факт, что инвалиды по зрению как субъекты дополнительного образования не испытывают глобального влияния аномальных факторов, но испытывают всеобъемлющее влияние институциональных условий, обнаруживающееся и в аспекте востребованности дополнительных образовательных услуг, и в аспекте качества овладения программами дополнительного образования. Следовательно, оптимизация институциональных условий получения дополнительного образования за счет оказания соответствующих услуг в системе социальной реабилитации инвалидов, с одной стороны, и учет особых образовательных потребностей слепых и слабовидящих в системе общего дополнительного образования — с другой стороны, могут обеспечить высокий уровень дополнительного образования инвалидов по зрению и его социально-реабилитационную эффективность в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батракова И. С., Кантор В. З., Никулина Г. В. Дополнительное корпоративное образование в социальной реабилитации инвалидов: монография / И. С. Батракова, В. З. Кантор, Г. В. Никулина. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 158 с.
2. Баусов Ю. Н. Основные проблемы социальной реабилитации и интеграции в общество молодых инвалидов // Аналитический вестник Совета Федерации. 2006. № 4 (292). С. 78–83.
3. Вершовский С. Г. Образование взрослых: взгляд в XXI век. Образование и социальное развитие личности // Новые знания. 2000. № 1. С. 14–15.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. 240 с.
5. Волкова И. П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 272 с.
6. Змеев С. И. Основы теории и технологии обучения взрослых. М.: Per se, 2003. 208 с.
7. Кантор В. З. Педагогическое сопровождение социально-трудовой реабилитации инвалидов по зрению. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 76 с.
8. Лебедева С. С. Андрагогические аспекты работы реабилитолога // Реабилитация лиц с проблемами в развитии. СПб.: Союз, 2000. С. 53–57.
9. Литвинова Н. П., Мухлаева Т. В. Неформальное образование взрослых в реализации концепции образования на протяжении жизни // Научное и практическое обеспечение национальной инициативы «Наша новая школа» в педагогическом образовании: материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб., 2011. С. 143–150.
10. Митина А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: монография. М.: Наука, 2004. 303 с.
11. Никулина Г. В. Теоретические основы современной концепции дополнительного профессионального образования инвалидов // Инклюзия и особый ребенок: система ценностей: материалы XX Междунар. конференции «Ребенок в современном мире. Ценностный мир детства». СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 94–99.
12. Никулина И. Н., Сергеева О. В. Реабилитационный потенциал дополнительного образования инвалидов // Реализация современных подходов к реабилитации инвалидов в процессе общего и профессионального образования: материалы Междунар. научно-практической конференции. СПб.: Изд-во ООО «СПб СРП “Павел” ВОГ», 2013. С. 170–172.
13. Подобед В. И., Марон А. Е., Василенко Н. В. Современные адаптивные системы образования взрослых: сб. трудов. СПб.: ИОВ РАО, 2002. 152 с.
14. Подобед В. И., Марон А. Е. Практическая андрагогика: методическое пособие. Книга 1 // Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых. СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2003. 406 с.
15. Старобина Е. М. Реабилитационная составляющая профессионального образования инвалидов // Модернизация специального образования: проблемы коррекции, реабилитации и интеграции: материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. С. 403–410.
16. Тоскина Н. А. Технологии обучения взрослых в различных образовательных системах. Т. 4: Развитие систем образования социально незащищенных групп взрослого населения: Кн. 3 / Лебедева С. С., Тоскина Н. А. 2000. 100 с.
17. Тонконогая Е. П. Образование взрослых как фактор социальной адаптации и социальной защиты личности // Социальное партнерство в образовании взрослых, профессиональной подготовке и переподготовке населения: материалы Российской научно-практической конференции. СПб.: ИОВ РАО, 2002. С. 86–88.
18. Чепляев В. Л. Дополнительное образование взрослых инвалидов // Образование как фактор социальной мобильности инвалидов. Саратов: Научная книга, 2007. С. 170–178.
19. Brookfield S. D. Understanding and Facilitating Adult Learning // A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices. Buckingham; Milton Keynes: Open Univ, Press, 2001.

20. *Jarvis P.* Adult Education and Lifelong Learning // Theory and Practice. London. New York: Routledge Falmer, 2004.

REFERENCES

1. *Batrkova I. S., Kantor V. Z., Nikulina G. V.* Dopolnitel'noe korporativnoe obrazovanie v sotsial'noy reabilitatsii invalidov: monografiya / I. S. Batrkova, V. Z. Kantor, G. V. Nikulina. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2013. 158 s.
2. *Bausov Yu. N.* Osnovnye problemy sotsial'noy reabilitatsii i integratsii v obshchestvo molodykh invalidov // Analiticheskiy vestnik Soveta Federatsii. 2006. № 4 (292). S. 78–83.
3. *Vershlovskiy S. G.* Obrazovanie vzroslykh: vzglyad v XXI vek. Obrazovanie i sotsial'noe razvitie lichnosti // Novye znaniya. 2000. № 1. S. 14–15.
4. *Vasilyuk F. E.* Psihologiya perezhivaniya. M.: Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1984. 240 s.
5. *Volkova I. P.* Psihologiya sotsial'noy adaptatsii i integratsii lyudey s glubokimi narusheniyami zreniya: monografiya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2009. 272 s.
6. *Zmeev S. I.* Osnovy teorii i tehnologii obucheniya vzroslykh. M.: Per se, 2003. 208 s.
7. *Kantor V. Z.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie sotsial'no-trudovoy reabilitatsii invalidov po zreniyu. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2001. 76 s.
8. *Lebedeva S. S.* Andragogicheskie aspekty raboty reabilitologa // Reabilitatsiya lits s problemami v razvitii. SPb.: Soyuz, 2000. S. 53–57.
9. *Litvinova N. P., Muhlaeva T. V.* Neformal'noe obrazovanie vzroslykh v realizatsii kontseptsii obrazovaniya na protyazhenii zhizni // Nauchnoe i prakticheskoe obespechenie natsional'noy initsiativy «Nasha novaya shkola» v pedagogicheskom obrazovanii: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. SPb., 2011. S.143–150.
10. *Mitina A. M.* Dopolnitel'noe obrazovanie vzroslykh za rubezhom: monografiya. M.: Nauka, 2004. 303 s.
11. *Nikulina G. V.* Teoreticheskie osnovy sovremennoy kontseptsii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya invalidov // Inklyuziya i osoby rebenok: sistema tsennostey: materialy HH Mezhdunar. konferentsii «Rebenok v sovremennom mire. Tsennostnyj mir detstva». SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2013. S.94–99.
12. *Nikulina I. N., Sergeeva O. V.* Reabilitatsionnyj potentsial dopolnitel'nogo obrazovaniya invalidov // Realizatsiya sovremennykh podhodov k reabilitatsii invalidov v protsesse obshchego i professional'nogo obrazovaniya: materialy Mezhdunar. nauchno-prakticheskoy konferentsii. SPb.: Izd-vo OOO «SPb SRP “Pavel” VOG», 2013. S. 170–172.
13. *Podobed V. I., Maron A. E., Vasilenko N. V.* Sovremennye adaptivnye sistemy obrazovaniya vzroslykh: sb. trudov. SPb.: IOV RAO, 2002. 152 s.
14. *Podobed V. I., Maron A. E.* Prakticheskaya andragogika: metodicheskoe posobie. Kniga 1 // Sovremennye adaptivnye sistemy i tehnologii obrazovaniya vzroslykh. SPb.: GNU IOV RAO, 2003. 406 s.
15. *Starobina E. M.* Reabilitatsionnaya sostavlyayushchaya professional'nogo obrazovaniya invalidov // Modernizatsiya spetsial'nogo obrazovaniya: problemy korrektsii, reabilitatsii i integratsii: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2003. S. 403–410.
16. *Toskina N. A.* Tehnologii obucheniya vzroslykh v razlichnykh obrazovatel'nykh sistemah: T. 4: Razvitie sistem obrazovaniya sotsial'no nezashchishchennykh grupp vzroslogo naseleniya: Kn. 3 / Lebedeva S. S., Toskina N. A. 2000. 100 s.
17. *Tonkonogaya E. P.* Obrazovanie vzroslykh kak faktor sotsial'noy adaptatsii i sotsial'noy zashchity lichnosti // Sotsial'noe partnerstvo v obrazovanii vzroslykh, professional'noy podgotovke i perepodgotovke naseleniya: materialy Rossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. SPb., IOV RAO, 2002. S. 86–88.

18. *Cheplyaev B. L.* Dopolnitel'noe obrazovanie vzroslykh invalidov // *Obrazovanie kak faktor sotsial'noy mobil'nosti invalidov.* Saratov: Nauchnaya kniga, 2007. S. 170–178.
19. *Brookfield S. D.* Understanding and Facilitating Adult Learning // *A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices.* Buckingham; Milton Keynes: Open Univ, Press, 2001.
20. *Jarvis P.* Adult Education and Lifelong Learning // *Theory and Practice.* London. New York: Routledge Falmer, 2004.

И. П. Волкова, В. З. Кантор

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ В СТРУКТУРЕ ИХ АДАПТАЦИОННО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА

Статья посвящена теоретико-эмпирическому изучению психоэмоциональной сферы инвалидов по зрению в контексте проблемы их социальной адаптации и реабилитации. Представлены результаты проведенного с помощью комплекса методов и психодиагностических методик изучения доминирующих психических состояний, структуры чувств и настроений, причин возможного эмоционального дискомфорта инвалидов по зрению. Выявлена специфика психоэмоциональных состояний, показателей реабилитированности и адаптированности инвалидов по зрению, опосредованная биосоциальными и аномальными факторами (семейный статус, пол, возраст, степень нарушения зрения, время утраты зрения).

Ключевые слова: адаптационный потенциал, инвалиды по зрению, настроения, реабилитация, социальная адаптация, эмоциональные состояния, чувства.

I. Volkova, V. Kantor

PSYCHOEMOTIONAL STATES OF THE VISUALLY IMPAIRED IN THE CONTEXT OF THEIR REHABILITATION AND ADAPTIVE POTENTIAL

The article is devoted to empirical research in the psychoemotional sphere of the visually impaired in the context of their social adaptation and rehabilitation issues. It presents the outcomes of studying the subjects' dominant mental states, the composition of their feelings and moods, and reasons for possible emotional discomfort of the visually impaired. The specifics of psychoemotional states, the degrees of rehabilitation and social adaptation of the visually impaired, mediated by biosocial and anomalous factors (marital status, sex, age, degree of visual impairment, time of loss of vision) are revealed. The results of the research were achieved by means of applying a complex of methods and psychodiagnostic techniques.

Keywords: *adaptation potential, visually impaired, moods, rehabilitation, social adaptation, emotional states, feelings.*

Происходящие в современном обществе социокультурные трансформации обуславливают повышенный интерес исследователей к проблемам адаптации личности, изучению ее адаптационного потенциала [1, 3, 4, 11, 14]. При этом анализ личностного уров-

ня адаптации сопряжен с изучением структурных компонентов личности, в том числе эмоциональной сферы, которая является одним из главных регуляторов поведения человека. Исследователи проблемы адаптации человека подчеркивают особое значение

эмоциональных состояний, которые рассматриваются, с одной стороны, как механизмы, а с другой — как индикаторы успешности приспособления личности к изменениям жизнедеятельности [16]. Нарушения эмоциональной регуляции поведения могут приводить к расстройству адаптации, социально-психологической деформации личности [5, 8].

Особые адаптационные проблемы характерны для инвалидов, испытывающих дефицит психофизиологических и психических возможностей взаимодействия с предметной и социальной средой.

При этом инвалиды по зрению отличаются от других категорий людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов специфическими проблемами адаптации, связанными с доминированием визуальной составляющей в современной социокультурной среде [3], и даже в их стиле жизни обнаруживаются существенные особенности, значимые в социально-реабилитационном плане [6].

Процесс социальной адаптации инвалидов по зрению является достаточно сложным, а порой и болезненным. Глубокое нарушение зрения, врожденное или приобретенное, влечет за собой ряд негативных изменений в эмоциональной сфере, которая является наиболее чувствительным компонентом общей реакции личности на слепоту. Ослабление адаптационных барьеров у инвалидов по зрению проявляется в расширении спектра стрессовых расстройств, повышенной тревожности. Широкий диапазон фрустрирующих ситуаций, трудности в удовлетворении значимых для человека потребностей вызывают состояние интрапсихического конфликта, препятствуют построению целостного интегративного поведения. Психологическая дезинтеграция в условиях слепоты может приближаться к уровню патологии [2, 9, 10, 12, 15]. При этом негативные психоэмоциональные состояния (депрессивные настроения, стрессы и др.) являются существенным препятствием в плане социальной реабилитации и адаптации лиц с глубокой зрительной патологией.

Между тем в современной специальной психологии ощущается дефицит исследований, предметом которых выступали бы особенности эмоциональной сферы личности инвалидов по зрению, обуславливающие процесс их социальной реабилитации и адаптации.

На восполнение этого пробела и было направлено специальное исследование, проведенное на базе Центра медико-социальной реабилитации инвалидов по зрению (ЦМСРИЗ) Санкт-Петербурга. В нем в качестве респондентов приняли участие 60 инвалидов по зрению в возрасте от 17 до 60 лет, в том числе тотально слепых — 34 человека, слабовидящих — 26 человек; при этом 36 человек родились слепыми (слабовидящими)*.

В ходе исследования использовался комплекс методов: анкетирование, психодиагностические методы, метод независимой экспертной оценки, методы математической статистики (статистическая достоверность различий в уровне анализе определялась с помощью *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок, для определения статистически значимых взаимосвязей между переменными применялся коэффициент линейной корреляции Пирсона). Изучение психоэмоциональной сферы инвалидов по зрению осуществлялось посредством комплекса психодиагностических методик, разработанных Л. В. Куликовым (опросник «Определение доминирующего состояния и настроения», опросник «Профиль чувств и настроений» и анкета «Причины эмоционального дискомфорта») [7]. Для изучения субъективных показателей адаптированности использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда [13]. Независимая экспертная оценка была направлена на определение уровня и показателей реабилитированности инвалидов по зрению — экспертами, в качестве которых выступали преподаватели и психолог ЦМСРИЗ, оценивались специфические показатели реабилитированности инвалидов по зрению:

- умение самостоятельно ориентироваться в пространстве в пределах города, само-

стоятельно вести домашнее хозяйство, следить за своим внешним видом и организовывать свой досуг;

- умение самостоятельно получать информацию из различных источников, умение общаться с людьми, владение тифлотехникой и информационными технологиями;

- успешность выполнения профессиональной (учебной) деятельности, общественная активность, эмоциональное равновесие, принятие себя.

Анализ доминирующих эмоциональных состояний респондентов (опросник «Определения доминирующего состояния и настроения» Л. В. Куликова) показал, что минимальные и максимальные показатели выраженности доминирующих состояний инвалидов по зрению не выходят за пределы нормы. Инвалиды по зрению характеризуются средненормативной выраженностью большинства показателей эмоционального фона — устойчивости, общего уровня активности, жизненного тонуса, спокойствия, на-

пряженности, а также удовлетворенности жизнью и отношения к себе (средний диапазон значений: 40–60 баллов). В целом для инвалидов по зрению характерно преобладание положительного эмоционального тона, оптимистическое отношение к жизненным ситуациям; их отличают субъективное ощущение запаса сил, энергии, уверенность в своих силах и возможностях, отсутствие сильного беспокойства по поводу широкого круга жизненных ситуаций и ожиданий событий с неблагоприятным исходом. И хотя некоторые жизненные ситуации могут оцениваться инвалидами по зрению как неразрешимые, их отвержение отсутствует; в то же время инвалиды по зрению не обнаруживают и особого стремления что-либо изменять в себе, своем поведении для расширения возможностей овладения трудными жизненными ситуациями.

Использование методов статистического анализа полученных эмпирических данных позволило выявить значимые групповые

Таблица 1

Среднегрупповые значения и статистически значимые групповые различия доминирующих психических состояний инвалидов по зрению

| Психические состояния | Степень выраженности дефекта зрения | | | |
|--------------------------|-------------------------------------|----------------|------------|------|
| | слабовидящие | слепые | t-критерий | p < |
| активность | 52,8 | 43,9 | -2,38 | 0,01 |
| спокойствие | 53,6 | 47,5 | -2,37 | 0,02 |
| устойчивость | 54,7 | 45,7 | -2,38 | 0,03 |
| удовлетворенность жизнью | 53,0 | 49,9 | -2,03 | 0,05 |
| Психические состояния | Время потери зрения | | | |
| | слепорожденные | поздноослепшие | t-критерий | p < |
| спокойствие | 50,7 | 49,4 | -2,38 | 0,03 |
| устойчивость | 49,9 | 49,1 | -3,15 | 0,00 |
| Психические состояния | Пол | | | |
| | мужчины | женщины | t-критерий | p < |
| тонус | 45,3 | 53,8 | -3,15 | 0,00 |
| спокойствие | 46,4 | 54,2 | -2,69 | 0,01 |
| удовлетворенность жизнью | 47,9 | 54,8 | -3,23 | 0,01 |
| Психические состояния | Возраст | | | |
| | до 35 лет | старше 35 лет | t-критерий | p < |
| активность | 53,5 | 43,5 | -2,69 | 0,01 |

различия по отдельным показателям доминирующих психических состояний, обусловленные степенью тяжести зрительного дефекта, временем его появления, а также возрастными и половыми характеристиками (таблица 1). Так, для слабовидящих по сравнению со слепыми характерен более высокий уровень активности ($p = 0,01$), спокойствия ($p = 0,03$), эмоциональной устойчивости ($p = 0,00$) и удовлетворенности жизнью в целом ($p = 0,05$). Слабовидящие проявляют большую активность в решении разных жизненных проблем, они реже испытывают беспокойство, в большей степени уверены в своих силах и возможностях. Для слепорожденных характерны достоверно более высокие показатели активности ($p = 0,01$), спокойствия ($p = 0,03$) и эмоциональной устойчивости ($p = 0,00$) в сравнении с ослепшими, они в большей степени отличаются преобладанием положительного эмоционального тона.

Что касается полового фактора, то женщинам — инвалидам по зрению свойственна более высокая, чем мужчинам, оценка своих функциональных состояний — общего жизненного тонуса ($p = 0,00$), спокойствия ($p = 0,01$) и удовлетворенности жизнью ($p = 0,01$). Что же касается возрастного аспекта, то проявления общей активности достоверно выше ($p = 0,01$) у инвалидов по зрению в возрасте до 35 лет в сравнении с инвалидами по зрению более старшего возраста, у которых преобладают пессимистическая позиция в разных жизненных ситуациях, неверие в возможность преодоления жизненных трудностей, причины чего правомерно связывать с возрастными изменениями, ухудшением общего самочувствия.

Одним из ярких проявлений личности человека являются его чувства и настроения, имеющие своим содержанием устойчивые отношения к окружающей действительности.

Сфера чувств и настроений инвалидов по зрению в проведенном эксперименте изучалась с помощью опросника «Профиль чувств и настроений» Л. В. Куликова, который

позволяет выявить силу и доминирование одной из трех групп чувств — гедонистических, астенических, меланхолических, включенных в регуляцию психического состояния индивида на текущий момент. В соответствии с инструкцией к методике респондентам предлагался перечень чувств, которые оценивались ими по 7-балльной шкале (от 1 балла — очень слабое чувство до 7 баллов — сильно выраженное чувство).

Полученные количественные данные свидетельствуют, что в целом для инвалидов по зрению характерно более сильное переживание прежде всего гедонистических чувств — чувства уверенности (5,5 балл.), радости (4,5 балл.), удовлетворенности (4,7 балл.), чувства интереса (4,2 балл.), спокойствия (4,8 балл.), бодрости (4,4 балл.). В меньшей степени инвалидам по зрению свойственно переживание астенических чувств — растерянности (3,6 балл.), скованности (3,8 балл.), напряжения (3,9 балл.), страха (3,0 балл.), неудовлетворенности собой (3,5 балл.), усталости (3,6 балл.), а также меланхолических чувств — тоски (3,2 балл.), печали (2,4 балл.), грусти (2,6 балл.), разочарования (2,4 балл.), скуки (2,5 балл.).

При этом — согласно результатам математико-статистического анализа (см. таблицу 2) — слепые, с одной стороны, и поздноослепшие — с другой, достоверно чаще по сравнению со слабовидящими и слепорожденными соответственно испытывают напряженность ($p = 0,05$), неудовлетворенность собой ($p = 0,02$), страх ($p = 0,02$), скованность ($p = 0,01$), растерянность ($p = 0,00$) и тоску ($p = 0,01$), т. е. они в большей степени склонны к переживанию астенических и меланхолических чувств. Данная тенденция характерна также для инвалидов по зрению старше 35 лет, которые по сравнению с более молодыми инвалидами по зрению достоверно чаще испытывают неудовлетворенность собой ($p = 0,02$), бессилие ($p = 0,03$), страх ($p = 0,01$), досаду ($p = 0,02$), скуку ($p = 0,03$). Таким образом, тотально слепым и поздноослепшим, а также инвалидам по

зрению старше 35 лет свойственно более выраженное субъективное неблагополучие, проявляющееся в переживании неудовлетворенности собой, растерянности, признаках депрессивного меланхолического состояния. В то же время важно то, что выявленные у инвалидов по зрению негативные чувства — астенические и меланхолические — характеризуются средней степенью выраженности. При этом подобные негативные переживания, зафиксированные в момент проведения эксперимента, в принципе могут быть закономерной реакцией инвалидов на возникшие жизненные трудности и обстоятельства, в том числе связанные с потерей зрения, и следовательно, они потенциально

преодолимы в процессе социальной реабилитации.

Между тем результаты изучения объективных причин эмоционального дискомфорта (анкета «Причины эмоционального дискомфорта») свидетельствуют, что наибольшее беспокойство инвалиды по зрению испытывают по поводу низкого материального уровня жизни, обстановки в стране, существующей дискриминации со стороны социального окружения, а также проблем с родителями и перегруженности семейными обязанностями. При этом слепые и поздноослепшие достоверно чаще испытывают эмоциональный дискомфорт из-за проблем социального взаимодействия, отношения со

Таблица 2

**Среднегрупповые значения и статистически значимые групповые различия
выраженности чувств и настроений инвалидов по зрению**

| Чувства и настроения | Степень выраженности дефекта зрения | | | |
|---------------------------|-------------------------------------|----------------|--------------------|------------|
| | Слабовидящие | Слепые | <i>t</i> -критерий | <i>p</i> < |
| уверенность | 5,55 | 4,00 | -3,23 | 0,00 |
| напряжение | 3,90 | 4,97 | -2,03 | 0,05 |
| неудовлетворенность собой | 2,30 | 3,57 | -2,37 | 0,02 |
| страх | 1,55 | 3,00 | -2,38 | 0,02 |
| скованность | 2,30 | 3,89 | -2,73 | 0,01 |
| растерянность | 1,70 | 3,63 | -3,15 | 0,00 |
| тоска | 1,70 | 3,20 | -2,77 | 0,01 |
| Чувства и настроения | Время потери зрения | | | |
| | Слепорожденные | Поздноослепшие | <i>t</i> -критерий | <i>p</i> < |
| уверенность | 5,55 | 4,00 | 3,23 | 0,00 |
| напряжение | 3,90 | 4,97 | -2,03 | 0,05 |
| неудовлетворенность собой | 2,30 | 3,57 | -2,37 | 0,02 |
| страх | 1,55 | 3,00 | -2,38 | 0,02 |
| скованность | 2,30 | 3,89 | -2,73 | 0,01 |
| растерянность | 1,70 | 3,63 | -3,15 | 0,00 |
| тоска | 1,70 | 3,20 | -2,77 | 0,01 |
| Чувства и настроения | Возраст | | | |
| неудовлетворенность собой | 2,53 | 3,70 | -2,33 | 0,02 |
| страх | 1,67 | 3,13 | -2,69 | 0,01 |
| бессилие | 1,73 | 2,73 | -2,19 | 0,03 |
| досада | 2,30 | 3,67 | -2,50 | 0,02 |
| скука | 1,80 | 2,90 | -2,18 | 0,03 |

стороны окружающих ($p = 0,03$), а также из-за проблем с начальством ($p = 0,02$), что свидетельствует о наличии в обществе социально-психологических барьеров, препятствующих социальной адаптации незрячих и связанных с неадекватными представлениями о возможностях инвалидов по зрению, негативными поведенческими установками к ним. Инвалиды по зрению в возрасте старше 35 лет достоверно чаще испытывают переживания из-за проблем с покупками ($p = 0,04$), что обуславливается редуцированием их психофизического потенциала с возрастом, а также недостаточностью социальной помощи данной категории инвалидов.

Среди субъективных причин эмоционального дискомфорта инвалидов по зрению ведущими являются чувство одиночества, трудности в выборе жизненного пути, самовыражении из-за дефекта зрения. Чувство одиночества беспокоит в большей степени неработающих инвалидов, лиц мужского пола, слепых, а в плане времени потери зрения — поздноослепших. Наличие же работы, расширяя круг общения инвалидов по зрению, обуславливает меньшую интенсивность переживания одиночества; как отмечают сами инвалиды по зрению, загруженность делами не оставляет времени на переживания собственной беспомощности. Слепые, с одной стороны, и поздноослепшие — с другой, достоверно чаще испытывают эмоциональный дискомфорт из-за неудовлетворенности своей работой ($p = 0,03$) и проблем в личной жизни ($p = 0,02$). При этом анализ возрастной специфики причин эмоционального дискомфорта свидетельствует, что инвалиды по зрению старше 35 лет достоверно чаще испытывают эмоциональный дискомфорт из-за внутриличностных конфликтов ($p = 0,04$), проблем в общении ($p = 0,02$). Женщины чаще испытывают дискомфорт по поводу проблем с работой ($p = 0,05$), а мужчин достоверно чаще беспокоят трудности с выбором жизненного пути и самореализации ($p = 0,04$).

Поскольку состояние эмоциональной сферы личности, ее эмоциональное благополучие

выступает в качестве одного из показателей эффективности адаптации, важное значение в контексте целевых установок исследования приобрело изучение субъективных показателей адаптированности инвалидов по зрению. Его результаты, полученные с помощью методики К. Роджерса, Р. Даймонда (таблица 3) и отражающие уровневые характеристики социально-психологической адаптированности инвалидов по зрению, показали, что в целом инвалиды по зрению характеризуются средневыраженными тенденциями к принятию себя и других, внутреннему контролю над событиями жизни, эмоциональному комфорту и дискомфорту. В то же время инвалиды по зрению не проявляют лидерства в общении, у них редуцирована тенденция к доминированию, выражена зависимость от других людей, ведомость. Использование методов многомерного статистического анализа полученных эмпирических данных позволило выявить значимые групповые различия в характеристиках адаптированности инвалидов по зрению. Так, у слабовидящих, с одной стороны, и слепорожденных — с другой, достоверно выше уровень эмоционального комфорта ($p = 0,03$), внутреннего контроля ($p = 0,01$) и стремление к доминированию ($p = 0,03$), чем обуславливается более высокий общий уровень их адаптированности ($p = 0,04$).

Анализ половозрастной специфики адаптированности показал, что у женщин уровень ведомости достоверно выше по сравнению с мужчинами ($p = 0,03$), а у молодежи с патологией зрения по сравнению с инвалидами по зрению старше 35 лет достоверно выше «эмоциональный комфорт» ($p = 0,00$), «внутренний контроль» ($p = 0,02$), «принятие других» ($p = 0,02$), и в целом более высокий показатель общей адаптированности ($p = 0,01$).

Экспертные оценки показателей реабилитированности осуществлялись по 5-балльной шкале, где: 0 баллов — полная несформированность умения или личностного качества, 1 балл — низкий уровень сформированности, 2 балла — уровень сформирован-

ности ниже среднего, 3 балла — средний уровень сформированности, 4 балла — уровень сформированности выше среднего, 5 баллов — высокий уровень сформированности умения или личностного качества.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в целом у инвалидов по зрению на средне-высоком уровне (4,2–4,5 баллов) развиты умения самостоятельно ориентироваться в пространстве в пределах города, самостоятельно получать информацию из различных источников (чтение по Брайлю, прослушивание аудиокниг и т. п.), следить за своим внешним видом, умение общаться с людьми в непосредственном окружении (семья, работа), умений, обеспечивающих успешное выполнение профессиональной (или учебной) деятельности, владение тифлотехникой, принятие себя и эмоциональное равновесие. На более низком уровне сфор-

мированности, по оценкам экспертов, находятся у инвалидов по зрению умения самостоятельно вести домашнее хозяйство, организовывать свой досуг, общаться с незнакомыми и малознакомыми людьми, а также общественная активность.

Использование методов статистического анализа позволило зафиксировать и наличие значимых групповых различий по некоторым показателям реабилитированности. Так, женщины по сравнению с мужчинами лучше ориентируются в пространстве ($p = 0,02$), владеют умениями самостоятельно вести домашнее хозяйство ($p = 0,00$), владеют тифлотехникой ($p = 0,04$). В свою очередь, у молодежи с нарушениями зрения достоверно выше, нежели у инвалидов более старшего возраста, развиты умения самостоятельно получать информацию ($p = 0,04$), навыки использования тифлотехники и

Таблица 3

Среднегрупповые значения и статистически значимые групповые различия показателей социальной адаптированности инвалидов по зрению**

| Показатели адаптивности/ дезадаптивности | Степень выраженности дефекта зрения | | | |
|---|-------------------------------------|----------------|--------------------|------------|
| | Слабовидящие | Слепые | <i>t</i> -критерий | <i>p</i> < |
| общая адаптивность | 102,9 | 122,0 | -2,17 | 0,03 |
| дезадаптивность | 74,2 | 64,2 | -2,03 | 0,05 |
| эмоциональный комфорт | 21,0 | 24,3 | -2,17 | 0,03 |
| внутренний контроль | 38,7 | 46,2 | -2,69 | 0,01 |
| Показатели адаптивности/ дезадаптивности | Время утраты зрения | | | |
| | Слепорожденные | Поздноослепшие | <i>t</i> -критерий | <i>p</i> < |
| общая адаптивность | 110,6 | 111,9 | -2,19 | 0,03 |
| дезадаптивность | 69,3 | 70,8 | -2,17 | 0,05 |
| эмоциональный комфорт | 23,3 | 21,0 | -2,19 | 0,03 |
| внутренний контроль | 41,0 | 43,4 | -2,69 | 0,01 |
| Показатели адаптивности/ дезадаптивности | Возраст | | | |
| | до 35 лет | старше 35 лет | <i>t</i> -критерий | <i>p</i> < |
| общая адаптивность | 121,6 | 100,7 | -2,69 | 0,01 |
| принятие других | 34,4 | 17,8 | -2,18 | 0,03 |
| эмоциональный комфорт | 25,4 | 19,4 | -3,15 | 0,00 |
| внутренний контроль | 45,4 | 38,6 | -2,37 | 0,02 |
| Показатели адаптивности/ дезадаптивности | Пол | | | |
| | | | <i>t</i> -критерий | <i>p</i> < |
| ведомость | 14,4 | 17,1 | -2,17 | 0,03 |

информационных технологий ($p = 0,02$). Слабовидящие, с одной стороны, и слепорожденные — с другой, лучше ориентируются в пространстве в пределах города, чем слепые и поздноослепшие соответственно ($p = 0,04$).

Анализ результатов корреляционного анализа свидетельствует о наличии значимых положительных и отрицательных взаимосвязей показателей психических состояний, показателей адаптированности и реабилитированности инвалидов по зрению. Так, общей уровень активности, устойчивости эмоционального тона опосредует самопринятие ($r = 0,34$, $r = 0,40$; $p \leq 0,05$), принятие других ($r = 0,51$, $r = 0,40$; $p \leq 0,05$), эмоциональный комфорт ($r = 0,63$, $r = 0,46$; $p \leq 0,05$) и интернальность ($r = 0,38$, $r = 0,42$; $p \leq 0,05$). Высокий жизненный тонус опосредует позитивное самопринятие ($r = 0,35$; $p \leq 0,05$), принятие других ($r = 0,38$; $p \leq 0,05$), эмоциональный комфорт ($r = 0,42$; $p \leq 0,05$), а также умение следить за своим внешним видом ($r = 0,35$; $p \leq 0,05$) и умение общаться с незнакомыми и малознакомыми людьми ($r = 0,26$; $p \leq 0,05$). Позитивный эмоциональный фон опосредует принятие себя и окружающих людей, более эффективное проведение свободного времени, о чем свидетельствует положительная взаимосвязь чувства бодрости и самопринятия ($r = 0,31$; $p \leq 0,05$), принятие других ($r = 0,28$; $p \leq 0,05$), а также умения организовывать свой досуг ($r = 0,26$; $p \leq 0,05$). Такой показатель реабилитированности, как успешное выполнение профессиональной деятельности, имеет положительную корреляцию с чувством радости ($r = 0,35$; $p \leq 0,05$), т. е. инвалиды по зрению, занятые трудовой деятельностью или учебой, достоверно чаще испытывают данное позитивное чувство. Переживание чувства неудовлетворенности собой обуславливает снижение общей адаптированности ($r = 0,40$; $p \leq 0,05$), эмоционального комфорта ($r = 0,50$; $p \leq 0,05$) и интернальности ($r = 0,42$; $p \leq 0,05$). Стремление к доминированию отрицательно взаимосвязано с чувством скованности ($r = 0,45$; $p \leq 0,05$) — это может свидетельствовать о

том, что данная тенденция обеспечивает инвалидам по зрению большую свободу выражения своих чувств и эмоций в процессе социального взаимодействия. Переживание астенических чувств опосредует негативное самоотношение, являющегося одним из показателей дезадаптированности, о чем свидетельствуют отрицательные корреляции самопринятия и страха ($r = 0,33$; $p \leq 0,05$), тревоги ($r = 0,33$; $p \leq 0,05$), тщетности ($r = 0,30$; $p \leq 0,05$), растерянности ($r = 0,30$; $p \leq 0,05$). Снижают показатели адаптированности переживание тоски и скуки, которые отрицательно коррелируют с адаптацией ($r = 0,49$; $r = 0,55$; $p \leq 0,05$), самопринятием ($r = 0,26$; $r = 0,42$; $p \leq 0,05$), принятием других ($r = 0,44$; $r = 0,47$; $p \leq 0,05$), эмоциональным комфортом ($r = 0,43$; $r = 0,44$; $p \leq 0,05$), интернальностью ($r = 0,54$; $r = 0,44$; $p \leq 0,05$). Чувство грусти опосредует трудности в общении с незнакомыми людьми ($r = 0,37$; $p \leq 0,05$) и в организации собственного досуга ($r = 0,27$; $p \leq 0,05$).

Заключение. Результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о тесной взаимосвязи характеристик доминирующих психических состояний, переживаемых инвалидами по зрению чувств, с показателями реабилитированности и адаптированности, что позволяет рассматривать психоэмоциональные состояния в качестве психологических механизмов, способствующих или препятствующих как социально-психологической адаптации, так и социальной реабилитации слепых и слабовидящих. Доминирующие психические состояния, переживаемые инвалидами по зрению, чувства, их причины детерминированы биосоциальными характеристиками инвалидов по зрению (пол, возраст, трудовая занятость, положение в социуме, низкий уровень материальной обеспеченности) и аномальными факторами (степень нарушения зрения, время его утраты).

Половая специфика доминирующих эмоциональных состояний связана с более выраженным у женщин — инвалидов по зрению спокойствием, удовлетворенностью

жизнью в целом, активной жизненной позицией, жизненным тонусом. Женщинам свойственна более высокая оценка своих функциональных состояний, они в меньшей степени подвержены внутриличностным конфликтам. В свою очередь, мужчины — инвалиды по зрению в большей степени переживают эмоциональный дискомфорт, связанный с переживаниями по поводу определения своей жизненной перспективны.

Возрастная специфика проявления у инвалидов по зрению доминирующих состояний, настроений и чувств связана с преобладанием астенических и меланхолических чувств и настроений у инвалидов по зрению старшего возраста, которым свойственно переживание чувства бессилия, досады, скуки, страхов. Основными причинами эмоционального комфорта инвалидов данной возрастной категории являются проблемы коммуникации — трудности общения с коллегами по работе, родителями и детьми, а также трудности социально-бытовой ориентировки, совершения покупок и пр. Молодые люди обладают более высоким уровнем психической активности, характеризуются большим эмоциональным комфортом, но в то же время чаще переживают внутриличностные конфликты из-за наличия дефектов зрения.

Степень тяжести зрительной патологии проявляется в более выраженном субъективном неблагополучии тотально слепых, для которых в большей степени характерно переживание астенических чувств — растерянности, неудовлетворенности собой, скованности и тоски. Преобладание астенических эмоций предполагает такой тип реагирования, для которого в ситуации нагрузки свойственны пассивность, отказ от борьбы с

трудностями. Слабовидящие обладают более высоким уровнем активности, спокойствия, эмоциональной устойчивости и удовлетворенности жизнью в целом.

Факторы времени потери зрения и длительности жизни в условиях зрительной депривации обнаруживают себя в том, что слепорожденные характеризуются более высокими показателями психической активности, спокойствия и психоэмоциональной устойчивости по сравнению с ослепшими, они имеют более оптимистическое отношение к жизненным ситуациям, проявляют более низкий уровень генерализованной тревоги, и это способствует более успешной их адаптации и реабилитации. Для поздноослепших характерно преобладание астенических и меланхолических чувств, неудовлетворенности собой и жизнью, напряженности и растерянности, в чем содержится риск социальной дезадаптации.

Для всех инвалидов по зрению основными объективными причинами эмоционального дискомфорта являются проблемы, связанные с коммуникативной деятельностью, финансовые проблемы, низкий уровень жизни, трудности социально-бытовой ориентировки, организации свободного времени; в качестве субъективных причин эмоционального неблагополучия выступают переживание изолированности и одиночества, трудности самореализации и самовыражения из-за наличия зрительного дефекта.

Выявленные особенности и групповые различия доминирующих психических состояний инвалидов по зрению обуславливают необходимость реализации дифференцированного подхода в реабилитационной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

- * Далее данная категория респондентов из соображений терминологической краткости будет именоваться «слепорожденные».
- ** Нормативный диапазон значений по шкалам: «принятие себя» — 22–42, «непринятие себя» — 14–28; «принятие других» — 12–24, «непринятие других» — 14–28; «эмоциональный комфорт» и «эмоциональный дискомфорт» — 14–28; «внутренний контроль» — 26–52, «внешний контроль» — 18–36; «доминирование» — 6–12; «ведомость» — 12–24; «эскапизм» — 10–20 баллов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. М.: Наука, 1976. 271 с.
2. Бандзявичене Р. Стрессогенные ситуации и дистрессовые реакции у лиц с приобретенной слепотой: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1988. 13 с.
3. Волкова И. П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 271 с.
4. Волкова И. П., Королева Н. Н. Теоретико-методологические и организационные основы психологического сопровождения реабилитации инвалидов по зрению // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2005. № 5(12). С. 95–108.
5. Изард К. Э. Эмоции человека. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
6. Кантор В. З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих. СПб.: KARO, 2004. 234 с.
7. Куликов Л. В. Психология настроения. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997. 228 с.
8. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 344 с.
9. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 270 с.
10. Литвак А. Г. Эмоциональные состояния ослепших // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушениями зрения. М., 1997. С. 157–161.
11. Луцко Е. А. К вопросу об определении критериев и факторов эффективности адаптации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Вып. 1. 2008. С. 205–209.
12. Матвеев В. Ф. Психические нарушения при нарушениях зрения и слуха. М., 1987. 111 с.
13. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
14. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 240 с.
15. Семенов А. И. Особенности нервно-психических нарушений при внезапной слепоте у взрослых: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1974. 17 с.
16. Симеева Т. Н. Психология адаптации личности к изменениям жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2006, с. 20.

REFERENCES

1. Aleksandrovskiy Yu. A. Sostoyaniya psihicheskoy dezadaptatsii i ih kompensatsiya. M.: Nauka, 1976. 271 s.
2. Bandyavichene R. Stressogennye situatsii i distressovye reaktsii u lits s priobretennoy slepotoy: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. L., 1988. 13 s.
3. Volkova I. P. Psihologiya sotsial'noy adaptatsii i integratsii lyudey s glubokimi narusheniyami zreniya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2009. 271s.
4. Volkova I. P., Koroleva N. N. Teoretiko-metodologicheskie i organizatsionnye osnovy psihologicheskogo soprovozhdeniya reabilitatsii invalidov po zreniyu // Izvestiya Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena. 2005. № 5(12). S. 95–108.
5. Izard K. E. Emotsii cheloveka. SPb.: Piter, 1999. 464 s.
6. Kantor V. Z. Pedagogicheskaya reabilitatsiya i stil' zhizni slepyh i slabovidyashchih. SPb.: KARO, 2004. 234 s.

7. Kulikov L. V. Psihologiya nastroyeniya. SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1997. 228 s.
8. Levitov N. D. O psihicheskikh sostoyaniyah cheloveka. M.: Prosveshchenie, 1964. 344 s.
9. Litvak A. G. Psihologiya slepyh i slabovidyashchih. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 1998. 270 s.
10. Litvak A. G. Emotsional'nye sostoyaniya oslepshih // Diagnostika, razvitie i korrektsiya sensornoy sfery lits s narusheniyami zreniya. M., 1997. S. 157–161.
11. Lutsko E. A. K voprosu ob opredelenii kriteriev i faktorov effektivnosti adaptatsii // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12. Vyp. 1. 2008. S. 205–209.
12. Matveev V. F. Psihicheskie narusheniya pri narusheniyah zreniya i sluha. M., 1987. 111 s.
13. Osnitskiy A. K. Opredelenie harakteristik sotsial'noy adaptatsii // Psihologiya i shkola. 2004. № 1. S. 43–56.
14. Posohova S. T. Psihologiya adaptiruyushcheysya lichnosti. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2001. 240 s.
15. Semenov A. I. Osobennosti nervno-psihicheskikh narusheniy pri vnezapnoy slepote u vzroslyh: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. M., 1974. 17 s.
16. Simaeva T. N. Psihologiya adaptatsii lichnosti k izmeneniyam zhiznedeyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. SPb., 2006. S. 20.

V. A. Kaлягин

ЭМОЦИИ В СТРУКТУРЕ РЕЧЕВОГО ДЕФЕКТА ВЗРОСЛЫХ ЗАИКАЮЩИХСЯ

В статье рассматриваются эмоциональная составляющая клинической картины заикания. Представлены результаты многолетних исследований различных проявлений эмоций взрослых заикающихся с помощью батареи психодиагностических методик. Способность проявлять и распознавать эмоции рассматривается как необходимое условие их позитивного применения в процессе терапии. Показано, что у части заикающихся наблюдается алекситимия, проявляющаяся на фоне некоторого обеднения словаря, которую можно рассматривать как механизм психической защиты. У взрослых заикающихся имеется комплекс тревожных расстройств, а также своеобразие восприятия базовых эмоций в текстах, что может быть связано с имеющейся у них социофобией.

Ключевые слова: речь, взрослые заикающиеся, незаикающиеся, эмоции, восприятие, текст.

V. Kalyagin

EMOTIONS IN THE CONTEXT OF STUTTERING AS A SPEECH IMPEDIMENT IN ADULTS

The article discusses the emotional component of the clinical picture of stuttering and presents the results of an extended research of emotional expressions in adults who stutter, based on the use of a combination of psychodiagnostic techniques. The subjects' ability to demonstrate and recognize emotions is viewed as an essential condition of emotions' use in the process of therapy. According to the study, some stutterers may exhibit alexithymia manifesting itself in vocabulary depletion, which can be viewed as a protective response. Adult stutterers experience various

anxiety disorders and may show peculiarities in their perception of emotions in texts, which may be attributed to social phobia.

Keywords: *speech, adult stutterer, adult normal speaker, emotions, perception, text.*

Согласно мнению авторитетного французского лингвиста Ш. Балли, говорящий всегда как-то относится к порождаемому им тексту [2, с. 30–31]. Какими средствами это достигается? Из двух форм речи письменной и устной чаще рассматриваются средства эмоциональности второй с акцентом на паралингвистической ее характеристике от интонации до жестикюляции. Присутствие эмоций в письменных текстах кажется менее очевидным, поскольку их выразительность обычно связывают со способом произнесения и, прежде всего, интонацией. Общим для устных и письменных текстов является использование эмотивной лексики (термин, введенный в употребление Р. Якобсоном [21]), с помощью которой адресант прямым образом характеризует свои или чужие переживания. Но ее возможности для передачи эмоций надо признать ограниченными в силу, с одной стороны, относительной бедности эмотивного словаря (по данным разных авторов, он состоит в русском языке примерно из 200 единиц), с другой — того факта, что она по большей части передает переживания говорящего в отношении какой-либо ситуации, событий, себя или других людей, но не текста.

Эмоции имеют важное значение для организации или дезорганизации процесса речи. Особую роль эмоциям отводят в механизмах такого распространенного нарушения речи, как заикание, которым страдает один процент взрослого населения [4, 12, 15, 22]. Общепринятым является представление о заикании как прерывании плавности речи в виде пауз и повторов ее элементов. Эмоции могут провоцировать возникновение приступов заикания и в значительной мере на их регулирование направлены психотерапевтические мероприятия в комплексном курсе преодоления этого расстройства речи. Поэтому вопрос о состоянии эмоций заика-

ющихся имеет важное теоретическое значение для понимания механизмов расстройства и практическое для правильной организации помощи. Одним из первых переживания как причину заикания и как его следствие и причину его сохранения подробно описал Г. Д. Неткачев в начале прошлого века. Сохранение значимости этой темы подтверждает О. Bloodstein, который отмечает, что эмоциональная реакция на свой дефект наблюдается у детей пяти лет и более раннего возраста. По сути, он говорит о феномене, который Г. Д. Неткачев обозначил как фиксацию на дефекте. Вместе с тем у 22 % взрослых, имеющих длительный опыт заикания, наблюдается алекситимия, т. е. сниженная способность или затрудненность вербализации эмоциональных состояний [9], что можно рассматривать как защитную реакцию в виде отказа от эмоционального реагирования на речевой дефект, который не удается устранить. Склонность к уменьшению эмотивной лексики происходит на фоне выявленного нами ранее запаздывания формирования общего пассивного и активного словаря заикающихся школьного возраста [10].

Цель настоящей работы состояла в сравнении эмоций заикающихся и незаикающихся взрослых.

Организация и методика исследования. Исследование проводилось на базе Санкт-Петербургского НИИ уха, горла, носа и речи (СПб НИИЛОР) Министерства здравоохранения России и факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена при участии более 200 практически здоровых студентов III–IV курсов в возрасте 20–22 лет, а также нескольких групп заикающихся в возрасте 17–23 лет, проходивших амбулаторное и стационарное лечение в СПб НИИЛОР, от которых было получено информированное согласие с соблюдением этических норм. В работе также представлены обобщенные

результаты некоторых предшествующих исследований, связанных с вопросом о состоянии эмоциональной сферы взрослых заикающихся.

Результаты.

Ранее с помощью батареи методик (Дж. Тейлор, Г. Айзенка, Спилбергера — Ханнина, Келлермана — Плутчика, Р. Эриксона) было показано, что с возрастом у заикающихся формируется тревожный комплекс на основе имеющегося дефекта речи [11]. В качестве важного симптома заикания рассматривают логофобию или страх речи, который чаще всего обусловлен не самим дефектом речи, а возможным отношением к заикающемуся окружающих людей и поэтому правильнее говорить о социофобии. Известно, что общение с разными партнерами может существенно изменять речь заикающегося. При разговоре с одними людьми заикание может полностью отсутствовать, при общении с другими — иметь выраженный характер. Существенную роль при этом имеет обмен эмоциями, которые передаются не только интонацией, но и другими разнообразными средствами, такими как оценочные суждения, фразеологизмы, синтаксис, стилистика, изобразительно-выразительные языковые средства или даже цветовые зрительные ассоциации как было показано в работе А. П. Журавлева [7].

Существенным методологическим моментом проведения настоящего исследования является понимание природы эмоций, которым посвящена обширная литература, свидетельствующая о том, что, несмотря на многочисленные исследования, до настоящего времени общепринятой теории по этому вопросу не существует. Эмоции рассматриваются в широком контексте таких переменных, как субъективные переживания, оценки ситуации, потребности, ценности, цели, ожидания организма, конфликт мотивов, бессознательные факторы и наличный репертуар стереотипов поведения. Общей является интерпретация эмоций, исходя из заложенного в этом латинском слове (*emovere*) содержания — двигать, возбуж-

дать, подбадривать или волновать, что проявляет их мотивационную функцию. Эмоции представлены в психике человека и осознаются им как переживание, возникающее в ответ на ту или иную жизненную ситуацию, а значит, в их механизме предусмотрена оценка ситуации, после которой следует то или иное поведение. Первую часть эмоции как процесса можно рассматривать импрессивной по аналогии с импрессивной речью, т. е. восприятие, которое в обоих случаях предусматривает идентификацию событий и их последующую интерпретацию или категоризацию. Поэтому большое количество исследований и практических рекомендаций посвящено именно этой стороне эмоций. О преобладании именно такого подхода свидетельствует, например, высказывание одного из ведущих исследователей эмоций К. Изарда, который утверждает, что в качестве эмоциональной экспрессии рассматриваются только способы выражения или демонстрации эмоции, такие как мимические комплексы, поза и речь [8, с. 38]. Он отмечает, что демонстрация наличных эмоций может быть произвольной и непроизвольной, а для ее достижения используются списки определений или шкалы, т. е. эмоциональная лексика, о которой уже говорилось выше. При этом возникает существенный вопрос: каким образом мы получаем список эмотивной лексики? Наиболее доступным источником являются словари, но нас интересует эмотивная лексика конкретного индивидуума. Мы воспользовались прямым способом ее получения, попросив 50 студентов в течение пяти минут составить список известных им эмоций. Для большинства респондентов это время оказалось избыточным, а количество воспроизведенных названий эмоций колебалось от 7 до 39. В среднем студенты воспроизвели 18 ± 6 слов, в то время как согласно словарям русского языка их насчитывается порядка 200 и, как показывает опыт, все они известны нашим респондентам. При относительно большом количестве слов для обозначения эмоций в русском языке остается открытым вопрос, в какой

мере и этот перечень отражает реальный репертуар эмоций, доступных человеку. Для прояснения данного вопроса обратимся к существующим классификациям эмоций, в которых реализуются два подхода: а) сведение всего многообразия эмоций к некоторому перечню, который обычно называют базовыми эмоциями, б) обозначение поля эмоций, которые различаются между собой с помощью некоторой системы координат. К первому подходу в большей мере можно отнести классификацию К. Изарда, в которой предусмотрено 10 фундаментальных эмоций, ко второму — классификацию Р. С. Шлосбега, который расположил эмоции по кругу, разделив их с помощью двух координатных осей — «удовольствие — неудовольствие» и «принятие — отвержение» [18, с. 136]. Классификация К. Изарда на первый взгляд представляется более привлекательной своей четкостью и однозначностью, что подтверждается ее популярностью, в частности, у отечественных исследователей. Но «оборотной стороной» этой четкости является сведение всего многообразия эмоциональных переживаний к ограниченному их набору, а это уже недостаток, свойственный и современной международной классификации болезней, отказавшейся от нозологической классификации.

В классификации Р. С. Шлосбега привлекает внимание тот факт, что она была построена на способности оценивать эмоции по мимической их репрезентации. Также ученый не избежал выделения из всего многообразия человеческих чувств лишь ограниченного количества из шести основных категорий, что в известной степени затушевывает главное достоинство идеи возможного плавного перехода одних эмоций в другие с последующим также плавным возвращением к исходной, что важно учитывать при оказании психотерапевтической и логопедической помощи.

Деление эмоций на позитивные и негативные свойственно многим их исследователям, например, К. Изард к позитивным эмоциям относит радость и удивление, а к негативным — печаль [8, с. 34]. Прежде все-

го следует отметить, что знак эмоции обозначает ее полезное адаптационное значение и поэтому должно определяться ее соответствием конкретной жизненной ситуации. К. Изард приводит пример того, что даже точность оценки наблюдаемой эмоции зависит от знания ситуации, в которой она проявляется. Приведенные данные возвращают нас к главной функции эмоций — мотивационной, побудительной, а следовательно, к связи эмоции с поведением. Удивительным образом эти две составляющие входят в популярный в отечественной, прежде всего педагогической, литературе термин «эмоционально-волевая сфера личности», происхождение которого не удастся обнаружить в доступных источниках. В основном он употребляется в учебных пособиях или практических рекомендациях и чаще всего сводится к определению составляющих термин понятий, а затем основное внимание уделяется описанию эмоций. В некоторых случаях можно обнаружить даже представления об их конфликте, когда эмоции рассматриваются как нечто желательное в духе интерпретации Б. И. Додонова [6], а воля как необходимость противодействия им. Другим примером разорванности эмоций и воли является патологический аффект, позволяющий оправдать человека, совершившего преступление, поскольку его действия признаются неконтролируемыми. В действительности союз эмоций и воли (субъективной стороны поведения) давно признан ученым достаточно хорошо описан в рамках всем хорошо известного, признаваемого чрезвычайно важным при осуществлении педагогического процесса явления — темперамента [1, 19]. История бытования этого термина представляет самостоятельный интерес, но остановимся только на некоторых ключевых моментах. Будем опираться на исходное древнегреческое понятие «красис» (др.-греч. — κράσις), калькой с которого является привычный для большинства ученых и обывателей латинский термин «temperamentum», означающий «надлежащее соотношение частей», рассматривавшееся в

то время как основа здоровья в виде гармоничного сочетания составляющих тело человека элементов. Позже Гален (ок. 129 — ок. 200) на первое место среди проявлений темперамента поставил поведение, а еще через несколько веков, например, в трудах Ибн Сины (980–1037) или в «Салернском кодексе здоровья», изданном в 1480 году Арнольдом из Виллановы, к поведенческим проявлениям добавляются характерные эмоциональные проявления. То есть четыре варианта сплава эмоций и поведения сменили прежние физические элементы крзиса, подлежащие гармонизации для обретения здоровья.

Во многих пособиях и руководствах четыре элемента проявления крзиса-темперамента иллюстрируют рисунком Х. Битструпа, на котором чаще всего обращают внимание на поведение изображаемых персонажей, но художник не менее выразительно представил и их эмоции.

И. П. Павлов, изучая поведение собак, обратил внимание на то, что оно имеет индивидуальные черты, которые соответствуют традиционному описанию темперамента, а затем, увидев эти же варианты поведения у человека, сделал вывод, что это «есть самая общая характеристика каждого человека, самая основная характеристика его нервной системы, а эта последняя кладет ту или другую печать на всю деятельность каждого индивидуума» [17, с. 85], а в другой работе он отмечает, что качества высшей нервной деятельности, обеспечивающие эти формы поведения, «наличествуя одновременно, и обуславливают высшее приспособление животного организма к окружающим условиям, или, иначе говоря, совершенное уравнивание организма как системы с внешней средой, т. е. обеспечивают существование организма» [17, с. 267–268].

В этом сочетании эмоций и поведения первые определяют второе, вызывая и по необходимости удерживая его в той или иной ситуации, которая может длиться от нескольких секунд до нескольких часов. На полезность отдельных проявлений темперамента

указывал В. Вундт: «Так как каждый темперамент имеет свои выгодные и невыгодные стороны, то истинное искусство жизни человека состоит в том, чтобы путем регулирования аффектов и стремлений соединить в себе все темпераменты. В обыкновенных будничных радостях и горестях жизни нужно быть сангвиником, в важных событиях жизни — меланхоликом, относительно впечатлений, глубоко задевающих ваши интересы, — холериком и, наконец, флегматиком в исполнении раз принятых решений» [5, с. 320]. Такое понимание устойчиво выделяемых на протяжении нескольких веков четырех типов поведения позволило нам осмыслить их как набор необходимых и достаточных тактик адаптивного поведения, имеющего свою специфику, включающую его эмоциональную составляющую. Сущность каждой адаптивной тактики поведения сводится к решению одной из четырех задач: преобразовательной (холерическая), исследовательской (сангвиническая), нормативно-устойчивой (флегматическая) и контролирующей соответствие трех предыдущих тактик конкретной ситуации (меланхолическая). Под влиянием ряда факторов, прежде всего конституциональных, а также в определенной мере опыта семейных отношений, умения оценивать ситуацию у каждого человека закрепляет склонность к достаточно устойчивому употреблению каждой из тактик адаптивного поведения, а их отношение приобретает индивидуальный характер или адаптивный стиль поведения, в той или иной степени отклоняясь от уравновешенного, гармоничного его варианта, т. е. согласно греческой терминологии чаще всего представляет собой акразию. Каждая тактика является инвариантной по отношению к разнообразным формам адаптивного поведения.

Ранее нами было проведено исследование, позволившее соотнести каждую из четырех тактик поведения, характеризующих темперамент, со 194 единицами эмотивной лексики [10]. В результате удалось выявить группы эмоций, которые можно было квалифицировать как проявление четырех базовых

эмоций — радости (48), печали (40), гнева (25) и невозмутимости (19), соответствовавших сангвинической, меланхолической, холерической и флегматической тактикам поведения. При этом оказалось, что эмоции гнева и печали нагружены преимущественно негативной оценкой, а радости и невозмутимости — позитивной.

С помощью опросника А. Белова [3] нами было произведено сравнение более 500 взрослых лиц без нарушений речи и более 2000 взрослых заикающихся. Удалось установить, что разница между сравниваемыми группами отсутствует, что опровергает мнение С. Е. Тайбогарова и С. М. Монаковой о том, что возникновению заикания способствуют особенности темперамента [20]. Этому заключению соответствует и отсутствие какой-либо связи адаптивных тактик поведения заикающихся с формами и тяжестью речевого дефекта. Полученные данные также противоречат представлениям о невротической природе заикания, так как не было выявлено среди заикающихся холерического и меланхолического поведения, которое И. П. Павлов рассматривал как «поставщиков» неврозоз. Полученные результаты также не позволяют говорить, что у заикающихся имеются какие-то особенности проявления эмоций как организатора поведения, включая и речь, так как в использованной нами методике есть вопросы, характеризующие речевое поведение. Вместе с тем в отличие от незаикающихся в группе заикающихся были выявлены достоверные корреляционные связи ($p < 0,05$) флегматической речевой тактики поведения с интроверсией, родительским эгосостоянием и отрицательные с холерической речевой тактикой поведения и сангвинической тактикой поведения. Таким образом, можно предположить, что темперамент с его поведенческой и эмоциональной составляющей все-таки оказывает определенное влияние на клиническую картину заикания.

Поскольку при заикании страдает интонационная сторона речи, можно было предположить, что, исходя из моторной теории

восприятия речи [23], она должно сказываться на восприятии эмоций. Действительно, в исследовании Т. С. Овчинниковой было показано, что речевое нарушение может ухудшать восприятие детьми эмоций в меньшей степени в музыке и в большей — в речи [16]. На значимость музыки для нормализации эмоциональной сферы заикающихся указывают З. Матейова и С. Машура в монографии «Музыкотерапия при заикании» [14].

Далее производилась оценка способности воспринимать эмоциональное содержание печатных текстов заикающимися и незаикающимися взрослыми с целью определения их способности использовать помимо интонации другие средства речи, передающие эмоции адресанта. Участникам эксперимента предлагалось после прочтения молча (чтобы исключить акустические характеристики речи) девяти текстов оценивать по девятибалльной шкале (1 балл соответствовал минимальному, а 9 — максимальному значению характеристики текста) наличие в каждом из них: а) выраженности переживаний гнева, радости, невозмутимости и печали; б) степени воздействия на читающего — интересности, понятности, трудности, образности, интенсивности побуждения к действию.

С целью уточнения возможности влияния на их эмоциональность были подобраны фрагменты литературных произведений, состоящих из 3–4 предложений, следующих категорий: прозаические тексты — 1. описательный («Весна»), 2. научный (текст из учебника ботаники), 3. сюжетный (фрагмент рассказа В. Голявкина «Пароходы»), 4. сюжетный, содержащий псевдослова («Глокая Куздра» Л. В. Щербы); стихотворные тексты — 5. (описательный (из Ф. Тютчева), 6. абстрактный (из В. Хлебникова), 7. сюжетный с короткими строками (из А. Барто), 8. сюжетный с длинными строками (из Гомера), 9. сюжетный, содержащий псевдослова (из Л. Кэррола).

Всего в эксперименте, направленном на выявление способности к оценке эмоцио-

нальности и действенности различных текстов, приняли участие 120 студентов и 20 взрослых заикающихся.

Все участники эксперимента успешно справились с заданием. Результаты исследования восприятия взрослыми незаикающимися и заикающимися эмоционального содержания читаемых текстов и вызываемой ими психической реакции представлены в виде средних показателей в таблицах 1 и 2. Они свидетельствуют, что оценки являются дифференцированными, а их распределение различается в обеих группах респондентов. При этом в среднем в группе незаикающихся оценка действенности превышает оценку эмоциональности текстов (соответственно 5,1 и 3,0 балла) в 1,7 раза, а в группе заика-

ющихся средние оценки для обоих показателей оказываются одинаковыми (4,0 балла). Средний коэффициент вариативности оценок эмоций и действенности текста для незаикающихся составляет соответственно 46 и 31 процентов, а для заикающихся — 53 и 43. То есть в обеих группах вариативность оценок эмоций превосходит вариативность оценок действенности текстов примерно в 1,5 раза, но при этом вариативность оценок эмоций и действенности текстов у заикающихся больше в 1,2 и 1,4 раза, чем эти же показатели у незаикающихся.

Распределение оценок содержания эмоций в различных текстах заикающимися и незаикающимися взрослыми не является случайным в обеих группах. Исходя из сравнения

Таблица 1

Результаты оценки эмоционального содержания четырех прозаических и пяти стихотворных текстов и собственной реакции на эти тексты незаикающимися взрослыми (средние арифметические оценок по девятибалльной шкале)

| | Текст | | | | | | | | |
|----------------|--------------|---------|----------|----------------|--------------|-------------|----------|------------------------|----------------|
| | Описательный | Научный | Сюжетный | С псевдоловами | Описательный | Абстрактный | Сюжетный | Описательный из Гомера | С псевдоловами |
| Гнев | 1,1 | 1,3 | 1,2 | 1,8 | 1,1 | 1,4 | 1,2 | 2,7 | 2,1 |
| Радость | 7,0 | 2,0 | 5,3 | 5,0 | 4,9 | 1,8 | 7,2 | 1,5 | 3,6 |
| Невозмутимость | 2,9 | 5,5 | 3,5 | 3,2 | 2,7 | 3,0 | 2,6 | 3,6 | 3,5 |
| Печаль | 1,7 | 1,4 | 1,6 | 1,4 | 4,2 | 6,5 | 1,5 | 4,9 | 2,3 |
| М* | 3,2 | 2,6 | 2,9 | 2,9 | 3,2 | 3,2 | 3,1 | 3,2 | 2,9 |
| Σ** | 2,7 | 2,0 | 1,9 | 1,6 | 1,7 | 2,3 | 2,8 | 1,4 | 0,8 |
| CV, %*** | 84 | 77 | 66 | 55 | 53 | 72 | 90 | 44 | 28 |
| Интерес | 4,9 | 4,2 | 5,7 | 5,7 | 6,5 | 5,4 | 6,7 | 4,8 | 5,2 |
| Понятность | 8,7 | 7,7 | 8,2 | 2,4 | 8,1 | 7,1 | 8,4 | 5,9 | 3,4 |
| Трудность | 1,2 | 2,3 | 1,4 | 6,2 | 2,4 | 3,0 | 1,4 | 4,7 | 5,7 |
| Образность | 6,8 | 3,1 | 5,9 | 4,4 | 7,9 | 7,2 | 7,3 | 6,6 | 5,3 |
| Действенность | 4,7 | 3,1 | 4,3 | 3,0 | 4,6 | 3,6 | 4,3 | 4,0 | 3,2 |
| М | 5,3 | 4,1 | 5,1 | 4,3 | 5,9 | 5,3 | 5,6 | 5,2 | 4,6 |
| σ | 2,8 | 2,1 | 2,5 | 1,6 | 2,4 | 1,9 | 2,8 | 1,0 | 1,2 |
| CV, % | 53 | 51 | 49 | 37 | 41 | 36 | 50 | 19 | 26 |

Здесь и далее в таблицах: * средние, ** среднеквадратичное отклонение, *** коэффициента вариативности.

Результаты оценки эмоционального содержания четырех прозаических и пяти стихотворных текстов и собственной реакции на эти тексты взрослыми заикающимися (средние арифметические оценок по девятибалльной шкале)

| | Текст | | | | | | | | |
|----------------|--------------|---------|----------|-----------------|--------------|-------------|----------|------------------------|-----------------|
| | Описательный | Научный | Сюжетный | С псевдословами | Описательный | Абстрактный | Сюжетный | Описательный из Гомера | С псевдословами |
| Гнев | 1,0 | 7,7 | 3,5 | 1,1 | 5,0 | 8,0 | 1,2 | 7,7 | 5,2 |
| Радость | 1,3 | 2,7 | 5,1 | 1,9 | 4,3 | 7,6 | 2,1 | 4,7 | 3,7 |
| Невозмутимость | 1,2 | 5,4 | 4,1 | 1,5 | 5,1 | 8,6 | 1,7 | 6,7 | 4,3 |
| Печаль | 2,1 | 3,3 | 2,7 | 1,9 | 5,3 | 3,4 | 4,7 | 4,6 | 3,4 |
| М | 1,4 | 4,8 | 3,9 | 1,6 | 4,9 | 6,9 | 2,4 | 5,9 | 4,2 |
| σ | 0,5 | 2,3 | 1,0 | 0,4 | 0,4 | 2,4 | 1,6 | 1,5 | 0,8 |
| CV, % | 36 | 48 | 26 | 25 | 8 | 35 | 67 | 25 | 19 |
| Интерес | 1,1 | 5,9 | 2,7 | 2,4 | 5,7 | 7,6 | 2,5 | 7,9 | 5,1 |
| Понятность | 1,5 | 3,1 | 3,0 | 4,4 | 4,7 | 6,3 | 3,0 | 6,7 | 3,5 |
| Трудность | 1,3 | 5,5 | 3,5 | 1,7 | 5,6 | 7,8 | 2,3 | 6,7 | 4,8 |
| Образность | 2,4 | 2,8 | 3,8 | 4,0 | 4,3 | 5,9 | 3,1 | 6,0 | 3,8 |
| Действенность | 2,5 | 3,7 | 3,3 | 1,3 | 4,7 | 4,1 | 4,1 | 4,1 | 3,7 |
| М | 1,8 | 4,2 | 3,3 | 2,8 | 5,0 | 6,3 | 3,0 | 6,3 | 4,2 |
| σ | 0,6 | 1,4 | 0,4 | 1,4 | 0,6 | 1,5 | 0,7 | 1,4 | 0,7 |
| CV, % | 33 | 33 | 12 | 20 | 12 | 24 | 23 | 22 | 17 |

рангов выраженности эмоций и действенности текстов, заикающиеся существенно отличаются от незаикающихся. Например, эмоция гнева незаикающимися во всех текстах оценивается в один, реже два балла, а заикающиеся воспринимают ее как выраженную в прозаическом научном (7,7 балла), в двух стихотворных (абстрактном (8 баллов) и описательном из Гомера (7,7 балла) текстах. Иные отношения наблюдаются в оценке присутствия в текстах эмоции радости. Незаикающиеся находят ее преимущественно в прозаических описательном (7,0 баллов) и сюжетном (5,3 балла) текстах, а также в стихотворных сюжетном (7,2 балла), описательном (4,9 балла) и содержащем псевдослова (3,6 балла). Эмоцию невозмутимости незаикающиеся выделяют только в научном прозаическом тексте (5,5 баллов), а во все

остальных в среднем оценивают ее присутствие в 3 балла. Более дифференцированной оказывается оценка невозмутимости в текстах заикающимися. В наибольшей степени они выделяют ее в абстрактном стихотворном тексте (8,6 балла), а также в описательном тексте из Гомера (6,7 балла) и прозаическим научном (5,4 балла). При оценке печали обращает на себя тот факт, что в обеих группах респондентов в отношении прозы она находится в пределах двух–трех баллов, причем несколько меньше выражена у незаикающихся. Значительно более дифференцированно оцениваются стихотворные тексты. Незаикающиеся в наибольшей степени воспринимают печаль в абстрактном тексте (6,5 баллов), а также описательном из Гомера (4,9 балла). Для заикающихся печальными представляются описательное, сюжетное

и описательное из Гомера стихотворения (оцениваемые соответственно на 5,3, 4,7 и 4,6 баллов).

В группе незаикающихся отсутствуют корреляционные связи между оценками выраженности эмоций во всех девяти текстах, но есть отрицательная корреляция между оценкой незаикающимися радости с оценкой заикающимися гнева ($-0,94$) и невозмутимости ($-0,87$). В группе заикающихся имеются положительные корреляции между оценкой радости с оценкой гнева ($0,70$) и невозмутимости ($0,88$), а также с оценками гнева и невозмутимости ($0,95$).

В группе незаикающихся оценка действительности (53 ± 19) стихов достоверно превышает оценку их эмоциональности (31 ± 17) ($p < 0,05$), а в группе заикающихся оценка действительности стихов (50 ± 16) достоверно превышает оценку действительности прозы (30 ± 13) ($p < 0,05$).

Исходя из средних оценок по всем девяти текстам, незаикающиеся по степени убывания выделяют эмоции радости, невозмутимости, печали и гнева, а заикающиеся — гнева, невозмутимости, радости и печали. При этом достоверно различаются только оценки присутствия в текстах гнева для незаикающихся и заикающихся соответственно 1,5 и 4,5 балла.

Заключение. С учетом оценок состояния речи, полученные данные свидетельствуют,

что у заикающихся по сравнению с незаикающимися сверстниками большее внимание привлекает сам текст, а не передаваемое им содержание. Очевидно, что заикающиеся, как и их незаикающиеся сверстники, в целом дифференцированно воспринимают тексты по заложенным в них различиям — рациональным, информационно-креативным и эмоциональным. Вместе с тем их восприятие оказывается менее дифференцированным, что также свидетельствует в пользу известного феномена фиксации на своем дефекте по механизму доминанты, когда содержание речи отступает на второй план по сравнению с ее формой. Этому же соответствует выявленная нами и другими исследователями ранее тенденция заикающихся к алекситимии, проявляющаяся в затруднении словесно обозначать свои эмоции. Большинство заикающихся адекватно оценивает произносительную трудность читаемого текста, что проявляется в наличии корреляции между субъективной оценкой в баллах и объективной его характеристикой с помощью подсчета количества запинок в речи. Выявить связь между эмоциональной насыщенностью текста и его трудностью не удалось. Вместе с тем общая напряженность в отношении к текстам, свойственная заикающимся по сравнению с незаикающимися, по всей вероятности является следствием социофобии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. 261 с.
2. Балли Ш. Язык и жизнь. М.: Едиториал УРСС, 2003. 232 с.
3. Белов А. Г. Формула темперамента // Знание — сила. 1971. № 9. С. 54.
4. Белякова Л. И. Роль эмоционального фактора в центральных механизмах заикания // Клиника и терапия заикания: сб. научн. тр. / под ред. Г. В. Морозова. М.: Знание, 1984. С. 106–120.
5. Вундт В. Темпераменты // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 2000. С. 344.
6. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
7. Журавлев А. П. Звук и смысл: кн. для внеклассного чтения (VIII–X кл.). М.: Просвещение, 1981. 160 с.
8. Изард К. Е. Эмоции человека: пер. с англ. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 440 с.

9. *Калягин В. А.* Алекситимия взрослых заикающихся // Специальное образование: Методология, теория, практика: сборник научно-методических трудов с международным участием. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 126–130.
10. *Калягин В. А.* Анализ словаря эмоций в связи с задачами психотерапии // XXX Всероссийское совещание по проблемам высшей нервной деятельности, посвященное 150-летию со дня рождения И. П. Павлова (Санкт-Петербург, 15–18 мая 2000 г.): тезисы докладов: в 2 т. СПб.: Институт физиологии им. И. П. Павлова РАН, 2000. С. 409–410.
11. *Калягин В. А.* Внутренняя картина болезни при расстройствах речи и ее роль в психодиагностике и психотерапии // Калягин В. А., Кузьмин Ю. И., Складов О. П. Психофизиология речи в норме и при патологии: пособие / В. А. Калягин, Ю. И. Кузьмин, О. П. Складов. СПб.: Полифорум, 2014. С. 176–430.
12. *Калягин В. А.* Речевая тревога: за и против // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-педагогические аспекты: международный сборник научных трудов / под ред. С. М. Валявко. М.: Спутник, 2011. С. 81–88.
13. *Калягин В. А.* Психодиагностика в процессе лечения заикания у детей школьного возраста / В. А. Калягин, Л. Н. Громова, Г. М. Степанова, Е. А. Стифутина // Тез. докл. науч.-практ. конф. оторинолар. и итоговой науч. сессии Лен. НИИ уха, горла, носа и речи. 15–17 ноября 1990 г. Л.: Ленинградский НИИ уха, горла, носа и речи, 1990. С. 119–120.
14. *Матейова З.* Музыкаотерапия при заикании / З. Матейова, С. Машура; пер. с чешского. Киев: Вища шк., 1984. 303 с.
15. *Неткачев Г. Д.* Клиника и психотерапия заикания: Новый психологический метод лечения. М.: тип. Вильде, 1913. 158 с.
16. *Овчинникова Т. С.* Распознавание эмоций в музыке и речи дошкольниками с речевыми нарушениями // Обучение, адаптация и интеграция детей с нарушениями развития. СПб.: Образование, 1995. С. 156–157.
17. *Павлов И. П.* Полное собрание сочинений. Издание второе, дополненное. Том III. Книга вторая. М.; Л.: Издательство Академии наук СССР, 1951. 439 с.
18. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций: пер. с польского. М.: Прогресс, 1979. 238 с.
19. *Русалов В. М.* О представленности типов психической деятельности в различных моделях темперамента / В. М. Русалов, И. Н. Трофимова // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3. С. 74–84.
20. *Тайбогаров С. Е.* Заикание / С. Е. Тайбогаров, С. М. Монакова. Алма-Ата: Казахстан, 1978. 92 с.
21. *Якобсон Р.* Мозг и язык // Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. С. 270–286.
22. *Bloodstein O.* A Handbook on Stuttering. Sixth edition / O. Bloodstein, N. B. Ratner. Cengage Delmar Learning, 2007. 552 p.
23. *Galantucci B.* The motor theory of speech perception reviewed / B. Galantucci, C. A. Fowler, M. T. Turvey // Psychonomic Bulletin & Review, 2006. Vol. 13 (3). P. 361–377.
24. *Nummenmaa T.* Pure and blended emotion in the human face. Psychometric experiments. Sarja — Ser. B. Nide-tom. 261. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1992. 112 p.

REFERENCES

1. *Abolin L. M.* Psihologicheskie mehanizmy emotsional'noy ustoychivosti cheloveka. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 1987. 261 s.
2. *Balli Sh.* Yazyk i zhizn'. M.: Editorial URSS, 2003. 232 s.
3. *Belov A. G.* Formula temperamenta // Znanie — sila. 1971. № 9. S. 54.

4. *Belyakova L. I.* Rol' emotsional'nogo faktora v tsentral'nyh mehanizmah zaikaniya // *Klinika i terapiya zaikaniya: sb. nauchn. tr. / pod red. G. V. Morozova.* M.: Znanie, 1984. S. 106–120.
5. *Wundt V.* Temperamenty // *Psihologiya individual'nyh razlichiy / Pod red. Yu. B. Gippenreyter, V. Ya. Romanova.* M.: Izd-vo MGU, 2000. S. 344.
6. *Dodonov B. I.* Emotsiya kak tsennost'. M.: Politizdat, 1978. 272 s.
7. *Zhuravlev A. P.* Zvuk i smysl: kn. dlya vneklassnogo chteniya (VIII–X kl.). M.: Prosveshchenie, 1981. 160 s.
8. *Izard K. E.* Emotsii cheloveka: per. s angl. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1980. 440 s.
9. *Kalyagin V. A.* Aleksitimiya vzroslykh zaikayushchihsya // *Spetsial'noe obrazovanie: Metodologiya, teoriya, praktika: sbornik nauchno-metodicheskikh trudov s mezhdunarodnym uchastiem.* SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2017. S. 126–130.
10. *Kalyagin V. A.* Analiz slovarya emotsiy v svyazi s zadachami psihoterapii // XXX Vserossiyskoe soveshchanie po problemam vysshey nervnoy deyatel'nosti, posvyashchenoe 150-letiyu so dnya rozhdeniya I. P. Pavlova (Sankt-Peterburg, 15–18 maya 2000 g.): tezisy dokladov: v 2 t. SPb.: Institut fiziologii im. I. P. Pavlova RAN, 2000. S. 409–410.
11. *Kalyagin V. A.* Vnutrennyaya kartina bolezni pri rasstroystvah rechi i ee rol' v psihodiagnostike i psihoterapii // *Kalyagin V. A., Kuz'min Yu. I., Sklyarov O. P.* Psihofiziologiya rechi v norme i pri patologii: posobie / V. A. Kalyagin, Yu. I. Kuz'min, O. P. Sklyarov. SPb.: Poliforum, 2014. S. 176–430.
12. *Kalyagin V. A.* Rechevaya trevoga: za i protiv // *Sovremennye problemy rechevogo dizontogeneza: psihologo-pedagogicheskie aspekty: mezhdunarodnyj sbornik nauchnykh trudov / pod red. S. M. Valyavko.* M.: Sputnik, 2011. S. 81–88.
13. *Kalyagin V. A.* Psihodiagnostika v protsesse lecheniya zaikaniya u detey shkol'nogo vozrasta / V. A. Kalyagin, L. N. Gromova, G. M. Stepanova, E. A. Stifutina // *Tez. dokl. nauch.-prakt. konf. otorinolar. i itogovoy nauch. sessii Len. NII uha, gorla, nosa i rechi. 15–17 noyabrya 1990 g. L.: Leningradsky NII uha, gorla, nosa i rechi, 1990. S. 119–120.*
14. *Mateyova Z.* Muzykoterapiya pri zaikanii / Z. Mateyova, S. Mashura: per. s cheshskogo. Kiev: Vishcha shk., 1984. 303 s.
15. *Netkachev G. D.* Klinika i psihoterapiya zaikaniya: Novyj psihologicheskij metod lecheniya. M.: tip. Vil'de, 1913. 158 s.
16. *Ovchinnikova T. S.* Raspoznavanie emotsiy v muzyke i rechi doshkol'nikami s rechevymi narusheniyami // *Obuchenie, adaptatsiya i integratsiya detey s narusheniyami razvitiya.* SPb.: Obrazovanie, 1995. S. 156–157.
17. *Pavlov I. P.* Polnoe sobranie sochineniy. Izdanie vtoroe, dopolnennoe. Tom III. Kniga vtoraya. M.-L.: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1951. 439 s.
18. *Reykovskiy Ya.* Eksperimental'naya psihologiya emotsiy: per. s pol'skogo. M.: Progress, 1979. 238 s.
19. *Rusalov V. M.* O predstavlenosti tipov psihicheskoy deyatel'nosti v razlichnyh modelyah temperamenta / V. M. Rusalov, I. N. Trofimova // *Psihologicheskij zhurnal.* 2011. T. 32. № 3. S. 74–84.
20. *Taybogarov S. E.* Zaikanie / S. E. Taybogarov, S. M. Monakova. Alma-Ata: Kazahstan, 1978. 92 s.
21. *Yakobson R.* Mozg i yazyk // *Izbrannye raboty.* M.: Progress, 1985. S. 270–286.
22. *Bloodstein O.* A Handbook on Stuttering. Sixth edition / O. Bloodstein, N. B. Ratner. Cengage Delmar Learning, 2007. 552 p.
23. *Galantucci B.* The motor theory of speech perception reviewed / B. Galantucci, C. A. Fowler, M. T. Turvey // *Psychonomic Bulletin & Review,* 2006. Vol. 13 (3). P. 361–377.
24. *Nummenmaa T.* Pure and blended emotion in the human face. Psychometric experiments. Sarja — Ser. B. Nide-tom. 261. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1992. 112 p.

Л. В. Лопатина

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ РЕЧЕВЫХ И ЯЗЫКОВЫХ РАССТРОЙСТВ В РОССИЙСКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛОГОПЕДИИ

В статье представлен анализ подходов к изучению речевых и языковых расстройств в российской и французской логопедии. Раскрываются типы классификаций речевых и языковых расстройств. Характеризуются категории речевых и языковых расстройств в детском возрасте, виды лингвистических симптомов в структуре этих нарушений, нейропсихолингвистическая модель классификации речевых и языковых нарушений. Осуществлен сравнительный анализ классификаций речевых и языковых нарушений в российской и французской логопедии по различным критериям с выделением совпадений и расхождений в понимании механизмов и характеристик указанных нарушений.

Ключевые слова: речевые расстройства; языковые расстройства; классификации речевых и языковых расстройств; критерии создания классификации речевых и языковых расстройств; лингвистические симптомы речевых и языковых расстройств; специфические расстройства развития языка.

L. Lopatina

ANALYSIS OF APPROACHES TO THE RESEARCH OF SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS IN THE RUSSIAN AND FRENCH SPEECH THERAPY

The article presents an analysis of approaches to the research of speech and language disorders in the Russian and French speech therapy. The author describes the types of classifying speech and language disorders in the French speech therapy as well as the categories of speech and language disorders in children, the types of linguistic symptoms in the structure of these disorders, and a neuropsycholinguistic classification model of speech and language disorders. The paper presents a comparative analysis of speech and language disorder classifications in the Russian and French speech therapy according to different criteria and with reference to the concurrences and discrepancies in understanding the mechanisms and characteristics of the given speech and language disorders.

Keywords: *speech disorders, language disorders, classifications of speech and language disorders, criteria for creating speech and language disorder classifications, linguistic symptoms of speech and language disorders, specific disorders of language development.*

Процесс глобализации, охвативший современный мир, объективен и многогранен. Он формирует принципиально новую систему углубляющейся взаимосвязи и взаимозависимости во всех сферах деятельности международного сообщества. В процессе глобализации национальные и региональные проблемы перерастают в общемировые и, как следствие, формируют новую среду.

Трансформируются экономические и другие структуры в направлении становления единой и целостной геоэкономической реальности.

Эти процессы влияют на научно-техническую, культурную, образовательную деятельность.

Одним из позитивных факторов глобализации является создание единого плюрали-

стического информационного пространства, которое ведет к высокой коммуникационной интеграции мира, усилению взаимодействия материальной и духовной культур и прочим, не всегда познанным, процессам. Расширяются границы интеграции науки и образования. В настоящее время развитие науки уже немыслимо в условиях национальной или корпоративной изоляции. Увеличивается число международных научных исследований, обмен образовательными программами.

Прогресс в современной науке, углубление различных аспектов теории познания, появление новых технологий в объективных исследованиях головного мозга, уточнение критериев предсказания и, наконец, возросший опыт работы коррекционно-образовательных организаций привели в последнее десятилетие к изменению представлений в области знаний о нормальном и дизонтогенетическом процессах освоения речи.

Во многих странах, в том числе странах Европы, проблема создания классификаций речевых и языковых расстройств остается одной из актуальных для логопедии и смежных областей научных знаний. Решение этой проблемы с позиций анализа опыта к рассмотрению подходов к созданию классификаций речевых и языковых расстройств позволяет уточнить понятийно-категориальный аппарат логопедии, критерии дифференциальной диагностики нарушений речи и языка, представляющих сложное диалектическое единство.

В практике мировой логопедии существует база фундаментальных исследований речевых и языковых нарушений и современные возможности обмена научной информацией, позволяющие не только сформировать круг представлений в сфере названных нарушений, но и сопоставить подходы российской и европейской научных школ в понимании речевых и языковых расстройств и принятой терминологии. Сравнительный анализ к изучению речевых и языковых нарушений в российской и французской логопедии открывает перспективы для дальнейшего вза-

имного аккумулирования зарубежного опыта, открытия нового ракурса научных исследований, возможного научного взаимодействия и интеграции двух логопедических школ.

Исторически сложилось, что в ходе становления логопедии во Франции единственной общегосударственной классификации речевых расстройств не существовало. Французская логопедическая школа в процессе своего развития и научного поиска на сегодняшний день располагает несколькими классификациями речевых и языковых расстройств, которые не являются однозначно принятыми специалистами из области других научных знаний, изучающих нарушения речевой деятельности. Французские исследователи не достигли консенсуса относительно природы речевых и языковых расстройств в детском возрасте, что обусловлено неоднозначностью понимания причин их возникновения. Вследствие этого во французской логопедии можно обнаружить столкновение двух типов классификаций речевых и языковых нарушений: прагматической и фундаментальной. Первая была создана с позиций медицинского или поведенческого аспекта, вторая — с позиций лингвистической или нейрологической теории [5].

Наиболее распространенным являлось обращение к первому типу классификации, которая широко использовалась в медицине и создавалась национальными и международными организациями здравоохранения. Во Франции применялись два вида таких медицинских классификаций: международные классификации DSM-IV (American Psychiatric Association) и CIM-10 (World Health Organization). Последняя — международная классификация болезней ВОЗ была принята и в России в 1999 году. Эти классификации не удовлетворяли потребности научных исследований, так как они не позволяли в полной мере развивать современные научные гипотезы.

Самой распространенной из этих классификаций является классификация DSM-IV, включающая три большие категории

нарушений, которые покрывают речевые расстройства, наблюдаемые в детском возрасте.

1. Нарушения (расстройства) школьных навыков (*Learning Disorders*), которые объединяют нарушения (расстройства) навыков чтения, письма и счета.

2. Нарушения (расстройства) коммуникации (*Communication Disorders*), объединяющие так называемые специфические нарушения (расстройства) речи: нарушения (расстройства) экспрессивной речи (*Expressive Language Disorders*), смешанные нарушения (расстройства) восприятия и порождения речи (*Mixed Receptive — Expressive Disorders*), фонологические нарушения (расстройства) речи и заикание.

3. Общие нарушения (расстройства) развития (*Pervasive Developmental Disorders*), которые включают в себя аутизм, синдром Ретта, нарушения (расстройства), влияющие на развитие (*Childhood Disintegrative Disorders*) и синдром Аспергера.

Классификация ICD-10 (СІМ-10) включает в себя дополнительные категории нарушений, такие как: расстройства на фоне инструментальных недостатков (слуховых и артикуляторных); афазии, приобретенные в течение развития; синдром Ландау — Клеффнера и последствия приобретенного полусферного нарушения; бормотание (не соотносящееся с заиканием).

На сегодняшний день интерес для российской логопедии как отрасли педагогических знаний представляет второй тип классификации — фундаментальный, который учитывает перцептивные, лингвистические и когнитивные теории развития речи или когнитивного функционирования.

Примером такой классификации является классификация, предложенная СІ. Chevrіe-Muller (директором по научно-исследовательской работе Национального института здоровья и медицинских исследований, директором научно-исследовательской лаборатории, изучающей проблемы речи, госпиталя Ля Сальпетриер) и испанским врачом

J. Narbona (нейропедиатром, профессором департаментов педиатрии и психопедиатрии Университетской клиники Университета Наварры, г. Памплон). Данная классификация систематизирует патологию языка и речи в детском возрасте и является одной из самых проработанных и принятых не только во французском, но и в европейском сообществе [4].

Определенным ориентиром для создания этой классификации послужила классификация английских исследователей D. V. M. Bishop и L. Rosenbloom, в которой была принята первая попытка создать классификацию с «двойным входом», что однако удалось сделать с относительным успехом, поскольку многие элементы классификации вызвали вопросы [2].

Классификация СІ. Chevrіe-Muller и J. Narbona рассматривается как некий компромисс на пути поиска универсальной классификации, которая будет понятна и врачу-клиницисту и специалисту, задача которого — определить программу исследования и коррекции речевого/языкового расстройства. Указанная классификация принимает в расчет клинические (этиологические) и лингвистические критерии и учитывает, с одной стороны, характер патологии (врожденный или приобретенный), а с другой — нейропсихолингвистическую модель порождения речи, предложенную СІ. Chevrіe-Muller еще в 1979 году [3]. Авторы классификации показывают, что вся картина патологии языка и речи в детском возрасте может быть представлена большим разнообразием лингвистических симптомов, которые встречаются в клинической практике. Различная клиническая картина речевой патологии соответствует определенным дефектам, затрагивающим один из аспектов сложного когнитивного процесса, которым является речь на уровне ее восприятия или порождения. Лингвистические симптомы могут быть прямым следствием сенсорной или моторной дефицитарности или могут проявляться в картине психопатологических и нейропси-

хологических расстройств, не ограничивающихся только областью речи, и определяемые как «специфическая» патология речи.

В предложенной классификации речевые и языковые нарушения в детском возрасте представлены четырьмя большими категориями:

1) дефекты «базовых инструментов» (дефекты анатомической целостности речевого аппарата; расстройства команды и контроля фаринго-оральной моторики; сенсорные слуховые дефекты);

2) нейролингвистические расстройства (дефекты гнозиса, праксиса; лингвистические и психоллингвистические дефекты; патология письменной речи);

3) заикание (нарушения ритма и плавности речи);

4) расстройства речи в рамках психопатологических и социальных отклонений (дефицитарные состояния и расстройства социального взаимодействия и общения).

При этом выделенные патологии подразделяются на врожденные и приобретенные. Патологии речи и языка в детском возрасте в рамках обозначенной классификации представлены следующим образом.

Таким образом, в данной классификации речевая и языковая патологии, наблюдаемые в детском возрасте, представлены двумя типами лингвистических симптомов: вторичные лингвистические симптомы и специфические лингвистические симптомы. К вторичным лингвистическим симптомам относятся симптомы нарушений устной и/или письменной речи на фоне какой-либо патологии

**Патология речи и языка в детском возрасте
(по Cl. Chevrie-Muller и J. Narbona)**

| | Врожденная патология | Приобретенная патология |
|--|--|--|
| 1. Дефект «базовых инструментов» | | |
| анатомические дефекты = дисглоссии | врожденные недостатки: небные, губные, язычные, гортанные | осложнения вследствие травмы или медицинского вмешательства |
| Первичный уровень (сенсомоторный) | | |
| дефекты сенсорные слуховые = глухота и гипоакузия | — дефекты передачи (врожденные недостатки); — дефекты восприятия | — дефекты передачи: частые отиты; — дефекты восприятия (инфекции, интоксикации...) |
| расстройства команды и контроля фаринго-оральной моторики = дизартрия и афекия | — параличи губ/языка/глотки: псевдобульбарные синдромы изолированные или включенные в картину ДЦП; — мозжечковые дизартрии; — тяжелые расстройства, отягощенные ате-тозами и дистонией | — поражения неврологические периферические или центральные вследствие травм, хирургического вмешательства, сосудистых нарушений; — болезни прогрессирующие (прогрессирующие дистонии) |
| 2. Нейролингвистические расстройства | | |
| Вторичный уровень | | |
| дефекты гнозиса | — в легкой форме: воздействие на артикуляцию, на орфографию; — в тяжелой форме: агнозии вербальные | синдром «афазия — эпилепсия» (синдром Ландау — Клеффнера) |
| дефекты праксиса | — в легкой форме: расстройства артикуляции=дислалия; — в тяжелой форме: апраксия щечно-лицевая (артикуляционная) и апраксия вербальная | апраксия щечно-лицевая (артикуляционная) и апраксия вербальная |

| | Врожденная патология | Приобретенная патология |
|--|---|---|
| Третичный уровень | | |
| дефекты лингвистические (импрессивная речь — экспрессивная речь) | — в легкой форме (специфичные): задержки речевого развития легкой степени (фонология), задержки языкового развития легкой степени (фонология, синтаксис, лексика); — в тяжелой форме (специфичные): «дисфазия развития» (фонологические, синтаксические, деноминальные...) | афазии вследствие поражения или расстройства одного или обоих полушарий (инфекционная патология, травматизм, эпилепсия...) |
| дефекты психолингвистические | расстройства семантико-прагматические | расстройства семантико-прагматические |
| патология письменной речи | трудности усвоения навыков письменной речи = дислексия — дизорфография | утрата предыдущего усвоения и/или неспособность усвоения алексия — аграфия |
| 3. Заикание | | |
| | заикание | расстройства плавности речи неврологической природы (повреждения корковые или подкорковые) |
| 4. Расстройства речи в рамках психопатологии и различных отклонений | | |
| дефицитарные состояния | интеллектуальная недостаточность: — однородная; — недостаточность вербальная более выражена, чем недостаточность когнитивная невербальная (дисгармония) | разрушение интеллекта вследствие поражения головного мозга или в рамках эволютивных заболеваний (однородные или дисгармоничные) |
| расстройства социального взаимодействия и общения | — аутизм инфантильный и его «спектр»; — синдром Аспергера | — мутизм избирательный; — депривации физические, аффективные и культурные |

(например, на фоне умственной отсталости). Специфические лингвистические симптомы являются изолированными или первичными и свидетельствуют о «специфических расстройствах развития речи» (устной или письменной) и/или о «специфических расстройствах в усвоении навыка чтения».

Авторы классификации критически подошли к систематизации речевых и языковых расстройств только с позиций синдромологического и нозологического подходов, которые в обобщенном виде не позволяют более детально дифференцировать выделенные нарушения. По их мнению, созданная классификация — это только первый шаг на пути систематизации речевых и языковых расстройств с позиции нейропсихолингвистики. Такой подход позволит «...строить гипотезы относительно скрытых механизмов

(в функционировании в норме и патологии) и определять стратегии вмешательства, которые будут руководствоваться не только внешними наблюдениями» [4, с. 67].

Предлагаемая нейропсихологическая модель классификации речевых и языковых расстройств организована как два вертикальных вектора, соответствующих уровням восприятия и порождения речи. Уровни лингвистической обработки представляют собой:

— первичный уровень, или сенсомоторный (от периферии речевого аппарата к первичным зонам корковой обработки информации);

— вторичный уровень гностического и практического единства, соответствующего ассоциативным зонам (вторичная ассоциативная кора);

— третичный уровень или уровень лингвистических когнитивных операций, «внутреннего» функционирования речи к мысли и от мысли к лингвистической реализации речи (третичная ассоциативная кора).

Авторы модели оговаривают, что представление модели на третичном уровне предполагает необходимость учета целого ряда процессов когнитивного порядка, принимающих участие в импрессивной и экспрессивной речи; специфических нарушений, которые наблюдаются как при приобретенных, так и при врожденных патологиях. При этом вне зависимости от того, рассматривается ли врожденное или приобретенное расстройство, внимание должно обращаться на иерархию уровней. Нарушение периферических уровней обуславливает недоразвитие и/или нарушение центральных уровней. Так, например, влияние нарушения слуха на импрессивную и экспрессивную речь широко известно, но нарушение гностического уровня (слуховая перцептивная интеграция) при сохранном слухе может иметь аналогичные проявления трудностей декодирования речевого сообщения и не позволит корректно «отработать» третичному уровню.

Нейропсихолингвистическая модель позволяет учитывать лингвистические и клинические критерии классификации речевых и языковых расстройств. Определяющая роль отводится лингвистическим критериям. Они ориентированы на выявление связи между нарушенным компонентом одного из уровней структуры восприятия или порождения речи и проявлениями речевого или языкового расстройства (лингвистическим симптомом) в синдроме какого-либо варианта клинической патологии. Клиническим критериям отводится уточняющая роль. По мнению авторов, этиология речевого или языкового расстройства, сама по себе, не представляет значительного интереса для классификации, так как за редким исключением трудно установить взаимосвязь между специфической лингвистической симптоматикой и причиной ее возникновения, собрав

картину нарушения целиком. Даже патологии, связанные с нарушением «базовых инструментов», приобретают различные аспекты в зависимости от типа и тяжести инструментального нарушения, а также в зависимости от времени его наступления. Тем не менее авторы не отрицают возможность проследить связь между некоторыми лингвистическими симптомами и неврологической или психопатологической патологиями.

В России с конца 60-х годов прошлого века в логопедии рассматривалась возможность изучения речевых и языковых расстройств с учетом пересечения существующих клинико-педагогической и психолого-педагогической классификаций нарушений речи, которые не противоречат друг другу, а взаимно друг друга дополняют. Если первая позволяет классифицировать речевые и языковые расстройства на основе механизма их возникновения, то вторая исходит из определения характера нарушенных компонентов речевой функциональной системы и влияния речевой недостаточности на коммуникативную функцию речи. В клинико-педагогической классификации выделяются нарушения устной и письменной речи. К нарушениям устной речи относятся расстройства фонационного оформления высказывания, представляющие собой вариант различных речевых нарушений (нарушения голоса, тахилалия, брадилалия, спотыкание, заикание, дислалия, дизартрия, ринолалия) и расстройства структурно-семантического оформления высказывания, рассматриваемые как языковые нарушения (алалия, афазия). К расстройствам письменной речи относятся дисграфия (нарушение письма) и дислексия (нарушение чтения), механизмы возникновения которых могут затрагивать как языковой, так и сенсомоторный уровень овладения чтением и письмом. В психолого-педагогической классификации представлены нарушения средств общения (фонетико-фонематическое, фонетическое, общее недоразвитие речи) нарушения в применении средств общения (заикание) [1].

Уже при первом соотнесении классификаций речевых и языковых расстройств в отечественной и французской логопедии очевидны определенные совпадения и расхождения в понимании и характеристиках речевых и языковых расстройств.

1. Совпадение/расхождение на уровне понятийно-категориального аппарата (терминологии).

Если во всех классификациях не отмечается расхождений в употреблении термина «заикание», то в российской клинико-педагогической и французской классификациях для обозначения языкового расстройства в детском возрасте используются разные термины: «алалия» и «дисфазия развития» (при нарушениях экспрессивной речи), которая рассматривается как экстремальное клиническое проявление специфических нарушений речевого развития ребенка; «алалия» и «гипоакузия» (при нарушениях импрессивной речи). Нарушения чтения и письма во французской классификации обозначаются лишь только как «трудности в овладении навыками письменной речи», которые могут возникать у детей на начальном этапе овладения школьными навыками, и не являются еще патологией, требующей коррекции.

Ряд терминов, обозначающих во французской логопедии патологии речи и языка, в отечественной логопедии используются в отношении механизмов их возникновения (например, «дефекты праксиса»).

2. Совпадение/расхождение на уровне выделения границы расстройства.

Во всех классификациях наблюдается совпадение границы расстройства в отношении заикания. В то же время понимание границы такого речевого расстройства как дислалия в российской классификации гораздо шире, чем во французской, где она трактуется как врожденные дефекты только праксиса.

3. Совпадение/расхождение на уровне понимания механизмов нарушения.

В российской логопедии представлено различное понимание механизма возникновения заикания, что позволяет выделить его

неврозоподобную (органическую) и невротическую (функциональную) формы. Во французской классификации механизм заикания рассматривается лишь с неврологических позиций. Речевое расстройство (дизартрия) и языковое расстройство (афемия) объединяются в группе дефектов «базовых инструментов», но при этом имеют различный механизм возникновения.

Общее и различия в подходах к созданию классификации речевых и языковых расстройств можно проследить и с точки зрения выделения следующих критериев:

— с позиции целевой группы, чьи расстройства систематизируются;

— с позиции выделения расстройств на основе критерия первичности/вторичности дефекта;

— с позиции выбранного подхода к систематизации речевых и языковых расстройств.

С позиции целевой группы российская клинико-педагогическая классификация систематизирует речевые и языковые расстройства в отношении разновозрастной категории лиц. Российская психолого-педагогическая и французская классификации систематизируют речевые и языковые расстройства, наблюдающиеся, преимущественно, в детском возрасте.

С позиции выделения расстройств на основе критерия первичности/вторичности дефекта российские классификации систематизируют первичные речевые и языковые расстройства, наблюдаемые при сохранном слухе, зрении, интеллекте, опорно-двигательном аппарате. Во французской классификации специфические лингвистические симптомы могут одновременно выступать и как первичные (например, при задержке речи) и как вторичные (например, на фоне эпилепсии).

С позиции выбора подхода к систематизации речевых и языковых расстройств российские классификации исходят из этиопатогенеза, структуры речевого дефекта, соотношения нарушенных компонентов речевой функциональной системы, недоразвития или

расстройства операций в модели восприятия/ порождения речи (сенсорно-перцептивных, моторных, языковых, семантических). Такой подход к изучению языковых и речевых расстройств позволяет использовать теоретически обоснованные (адекватные механизму нарушения) методы коррекционно-логопедического воздействия. Французская классификация более ориентирована на внешние проявления нарушений, на выявление соответствия нарушенного компонента в схеме восприятия или порождения речи лингвистическим симптомам клинической патологии врожденного или приобретенного характера. В отличие от существующих российских французская классификация речевых и языковых расстройств не имеет педагогической составляющей. Критерии выделения этих расстройств в большей степени лежат в сфере медицинских и парамедицинских знаний.

Россия и Франция обладают своей историей становления научных знаний в области логопедии, теоретико-методологической базой, аутентичными исследованиями речевых и языковых расстройств, методами их диагностики и оценки.

Несмотря на ощутимый прогресс в развитии науки, актуальными для отечественной и зарубежной логопедии остаются проблемы унификации понятийно-категориального аппарата, вопросы научно обоснованного и многоаспектного подхода к изучению и систематизации речевых и языковых расстройств, обобщение научных достижений с целью объединения глобальных усилий для создания равных возможностей лицам с речевыми и языковыми расстройствами посредством внедрения инновационных технологий и инструментария диагностической и коррекционно-логопедической работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Владос, 2009. 703 с.
2. *Bishop D. & L. Rosenbloom* Childhood language disorders: classification and overview // W. Yule & M. Rutter (Eds.), *Language development and disorders: Clinics in developmental medicine*. London: Mac Keith Press. 1987. Pp. 16–41.
3. *Chevrie-Muller C.* Le langage de l'enfant et les tests; aspect neurophysiologique de l'acquisition du langage // *Bulletin d'Audiophonologie*. 1979. Vol. 4. Pp. 92–127.
4. *Chevrie-Muller C., Narbona J.* Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques. Paris, 1996. Pp. 435–453.
5. *Parisse C.* Perception et development du langage. These d'habilitation a diriger les recherches. Paris, 2003. Pp.146–179.

REFERENCES

1. Logopediya / pod red. L. S. Volkovoy. 5-e izd., pererab. i dop. M.: Vlados, 2009. 703 s.
2. *Bishop, D. & L. Rosenbloom* Childhood language disorders: classification and overview // W. Yule & M. Rutter (Eds.), *Language development and disorders: Clinics in developmental medicine*. London: Mac Keith Press. 1987. Pp. 16–41.
3. *Chevrie-Muller C.* Le langage de l'enfant et les tests; aspect neurophysiologique de l'acquisition du langage // *Bulletin d'Audiophonologie*. 1979. Vol. 4. Pp. 92–127.
4. *Chevrie-Muller C., Narbona J.* Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques. Paris, 1996. Pp. 435–453.
5. *Parisse C.* Perception et development du langage. These d'habilitation a diriger les recherches. Paris, 2003. Pp. 146–179.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Е. Н. Бояров, П. В. Станкевич, С. В. Абрамова

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МОДУЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ АСИНХРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ БЕЗОПАСНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассмотрены актуальные вопросы роли безопасной информационной образовательной среды в построении асинхронного образовательного маршрута подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» в соответствии с требованиями ФГОС высшего образования, что соотносится с решением задачи необходимости моделирования образовательного маршрута по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности». В представленной образовательной модели реализуется принцип преимущества асинхронной организации образовательного процесса. Это способствует разработке рабочего учебного плана в виде учебных модулей, расположенных в определенном порядке и связанных между собой единой образовательной целью.

Соответственно, в статье раскрываются некоторые особенности применения модульной образовательной технологии при построении асинхронного образовательного маршрута подготовки бакалавров в условиях безопасной информационной образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, модульная образовательная технология, асинхронный образовательный процесс, образование в области безопасности жизнедеятельности.

E. Boyarov, P. Stankevich, S. Abramova

SPECIAL FEATURES OF APPLYING MODULAR EDUCATIONAL TECHNOLOGIES TO THE PROCESS OF BUILDING AN ASYNCHRONOUS EDUCATIONAL BACHELOR'S PROGRAM IN A SAFE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article deals with the topical issues of the role of a safe information educational environment in building an asynchronous educational route for the bachelors enrolled in the Pedagogical Education programme, in accordance with the requirements of the federal state standards of higher education. This fully correlates with completing the necessary task of modeling the educational route for the specialization "Education in the field of life safety". The suggested educational model implements the principle of the advantage of asynchronous organization in the educational process, which contributes to the development of a working

curriculum in the form of study modules placed in a certain order and interconnected by a single educational purpose.

Respectively, the article reveals some features of applying modular educational technologies to the process of building an asynchronous bachelor's program in a safe information educational environment.

Keywords: *educational environment, modular educational technology, asynchronous educational process, education in the field of life safety.*

Введение. В современном педагогическом образовательном поле высшей школы создание основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) поручается вузам, что способствует, как правило, оптимальному сочетанию базовой (инвариантной) составляющей теоретической подготовки и вариативной части учебного содержания. При этом следует отметить, что вариативная часть учебного содержания как минимум в два раза превышает базовую составляющую. Следовательно, вузы, конструируя образовательные модели подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», преимущественно используют принцип асинхронной организации образовательного процесса, что дает возможность студентам, обучающимся в частности по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности», строить свой индивидуальный образовательный маршрут и осваивать содержание ОПОП в любое удобное для себя время. Системообразующим фактором в отборе учебного содержания по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» в вузе выступает нокологический подход, который способствует раскрытию фундаментальных и прикладных знаний об опасностях и угрозах природного, техногенного и социального характера наряду с общенаучной и общепрофессиональной подготовкой.

В основе организации образовательного процесса вузами, как правило, используется блочно-модульный подход, который не только дает возможность структурировать учебное содержание в определенном порядке, но и способствует построению различных образовательных маршрутов в рамках профиля

«Образование в области безопасности жизнедеятельности» на различных уровнях образования (бакалавриат — специализированные магистерские программы).

В условиях развития информационной образовательной среды и влияния на все сферы деятельности человека угроз и опасностей, особенно информационных, современное педагогическое образование в области безопасности жизнедеятельности испытывает потребность в гибкой подстройке своей структуры и содержания, адекватной запросам общества. Это требует детального рассмотрения возможностей модульной образовательной технологии в условиях безопасной информационной образовательной среды, что позволит определить структуру модульной ОПОП подготовки бакалавров (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»).

Предложения и дискуссия. Как показывают многочисленные авторские исследования, основополагающим условием в формировании ОПОП является безопасная информационная образовательная среда. Необходимость обеспечения безопасности образовательного процесса в общем и своевременность обоснования и разработки безопасной информационной образовательной среды связана с развитием вызовов и угроз всему человечеству во всех сферах его жизнедеятельности. Поле опасностей обширно: это и опасности природного происхождения, особенно актуальные для Дальнего Востока (землетрясения, тайфуны, экстремальный холод), ураганы; опасности техносферы: пожары, разрушения, связанные с функционированием оборудования — электробезопасность.

Также это опасности в социальной сфере, связанные с коммуникационными процессами, психологическими особенностями образовательного процесса [1, с. 102]. Особо показательна здесь информационная сфера, которая оказывает значительное влияние на юношей и девушек в подростковом возрасте, подвергая их влиянию извне.

Определяя безопасную информационную образовательную среду вуза как систему, которая на основе нормативно-правового комплекса позволяет осуществлять эффективное управление педагогическими процессами по безопасному использованию информационных образовательных ресурсов и технологий, обеспечивающих условия эффективной реализации основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров [2, с. 30], следует выделить ее основные качественные характеристики. К таковым относятся: ориентация на использование здоровьесберегающих технологий в системе подготовки бакалавров, возможность индивидуализации образования за счет вариативной составляющей содержания ОПОП и порядка определения учебного содержания студентами для формирования своего образовательного маршрута, обеспечение широкой визуализации и интерактивности образовательного процесса, адаптивность образовательной среды к вызовам и угрозам в информационной сфере [2, с. 168].

В современной практике вузов при построении модульного образовательного процесса в системе подготовки бакалавров по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» используется дифференцированный подход к определению учебных дисциплин и модулей по степени обязательности и последовательности их изучения, а также в зависимости от расположения блока в ФГОС ВО инвариантной или вариативной составляющих частей содержания ОПОП (см. письмо Минобрнауки России от 09.03.2004 г. № 15-55-357 ин / 15).

Учитывая указанное выше письмо Минобрнауки России, большинство педагогиче-

ских вузов классифицируют учебное содержание на следующие группы:

— дисциплины (модули) категориальной группы «а», относящиеся к базовой составляющей части содержания ОПОП, изучаются последовательно во времени и обязательно;

— дисциплины (модули) категориальной группы «б», относящиеся к базовой и вариативной составляющей части содержания ОПОП, изучаются не последовательно во времени, но обязательно;

— курсы по выбору категориальной группы «в», которые студент изучает по своему усмотрению.

Рассматривая особенности построения рабочих семестровых учебных планов, необходимо учитывать недельную трудоемкость в часах (54 часа) и семестр — 30 зачетных единиц в соответствии ФГОС ВО. Причем одна зачетная единица соответствует 36 часам трудоемкости и, как правило, 18 часам аудиторной нагрузки (см. письмо Минобрнауки России от 28.11.2002 г. № 14-52-988 ин / 13). Следовательно, одна учебная неделя теоретического обучения или практики составляет 1,5 зачетных единиц. Промежуточная аттестация по учебным дисциплинам (модулям) проводится в форме экзамена, на который дается одна зачетная единица и выделяется не менее четырех дней на подготовку и сдачу, что соотносится в основном с европейской системой кредитных единиц (ECTS). Итоговая аттестация состоит из итогового экзамена (2 недели — три зачетные единицы) и выпускной квалификационной работы (4 недели — шесть зачетных единиц) [1, с. 154].

При отборе учебного содержания дисциплин (модулей) и выделении на них часов трудоемкости не следует руководствоваться принципом «уровня сложности» и категориальной группы. Но при определении значимости дисциплин (модулей) в образовательной системе подготовки бакалавров следует учитывать наличие курсовых и контрольных работ, различных видов самостоятельной работы, зачетов (в том числе,

дифференцированных), текущих и итоговых экзаменов [1, с. 146].

Применяя метод графов в поиске оптимального построения ОПОП, проведем моделирование индивидуального образовательного маршрута студента [3, 5].

Будем полагать, что линейные содержательные (информационные) связи различных модулей находятся в тесной взаимосвязи между собой, т. е. имеется положительная причинно-следственная связь, обеспечивающая непрерывность и преемственность учебного содержания. Данные учебные модули условно находятся между собой в отношении «предок» — «потомок». Описание таких содержательных связей позволяет построить информационно-содержательный граф, который будет показывать связи всех учебных модулей при реализации ОПОП. Особенности образовательного процесса позволяют представить данный граф во времени в соответствии с графиком учебного процесса таким образом, чтобы установить взаимосвязи между модулями в порядке их освоения (линейное построение образовательного процесса) [2, с. 171]. Таким образом образуется ориентированный граф связности учебных модулей (УМ) (рис. 1).

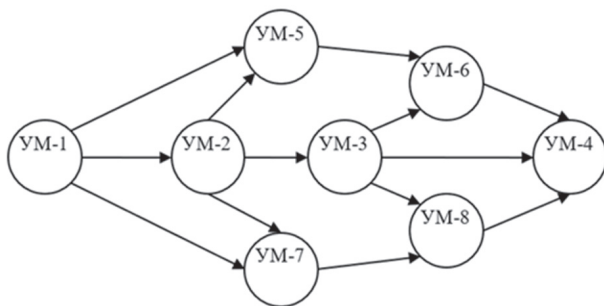


Рис. 1. Ориентированный граф связности учебных модулей (учебные модули 1, 2, 3, 4 образуют линейный образовательный процесс)

Соответственно, обеспечивается ассоциативное расширение и углубление учебного материала, сведений о предмете и сопрягающихся с ним объектов изучения [4].

Ввиду временной линейности организации образовательного процесса (семестровости), рассматриваемый ориентированный граф связности учебных модулей возможно разбить на отдельные этапы в соответствии с графиком учебного процесса (так называемые множества вершин графа, расположенных в одинаковом временном интервале) — слои (1–5) (рис. 2).

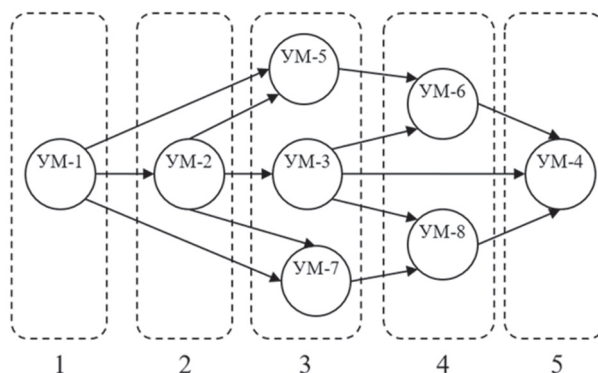


Рис. 2. Слои графа связности учебных модулей

Такая структурная интерпретация учебных модулей ОПОП позволяет объединить достоинства синхронной и асинхронной организации образовательного процесса.

Рассмотренные положения легли в основу построения асинхронного нелинейного образовательного процесса подготовки бакалавров (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») в безопасной информационной образовательной среде (рис. 3).

Соответствие идеологии блочного распределения содержания в стандарте третьего поколения высшего образования (общенаучная, общепрофессиональная и профессиональная составляющие подготовки бакалавров) позволяет педагогам-технологам строить образовательный процесс на основе циклов учебных дисциплин и курсов по выбору, объединенных в образовательные модули.

Следовательно, образовательная система подготовки бакалавров по профилю «Образование в области безопасности жизнеде-

тельности» строится на основе общих дисциплин (модулей), определяющих психолого-педагогическую и методическую подготовку по направлению «Педагогическое образование». Профильная составляющая образовательной системы подготовки бакалавров определяется предметно-научной областью знаний «Безопасность жизнедеятельности», в основу которой положена ноксологическая наука об опасностях и угрозах. Однако данная предметная область включает составные части (дисциплины (модули)), различающиеся по характеру происхождения опасностей и угроз (природные, техногенные и социальные). Соответственно, предметно-профильная подготовка бакалавров может быть представлена следующими учебными модулями: «Защита человека в чрезвычайных ситуациях», «Безопасность жизни в

техносфере», «Экологическая безопасность», «Социальная безопасность человека» (рабочий учебный план по подготовке бакалавров, профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности», прием 2017 год, РГПУ им. А. И. Герцена).

Так, в рабочем учебном плане подготовки бакалавров профильная составляющая содержания ОПОП представлена следующими учебными дисциплинами (модулями) категориальной группы «а»: «Концептуальные основы безопасности жизнедеятельности» (Б1.Б), «Опасные ситуации природного и техногенного характера и защита от них» (Б2.Б), «Социальная безопасность, личности, общества и государства» (Б3.Б) — рисунок 3. Дисциплины (модули) категориальной группы «б» профильной составляющей представлены следующими учебными единицами на

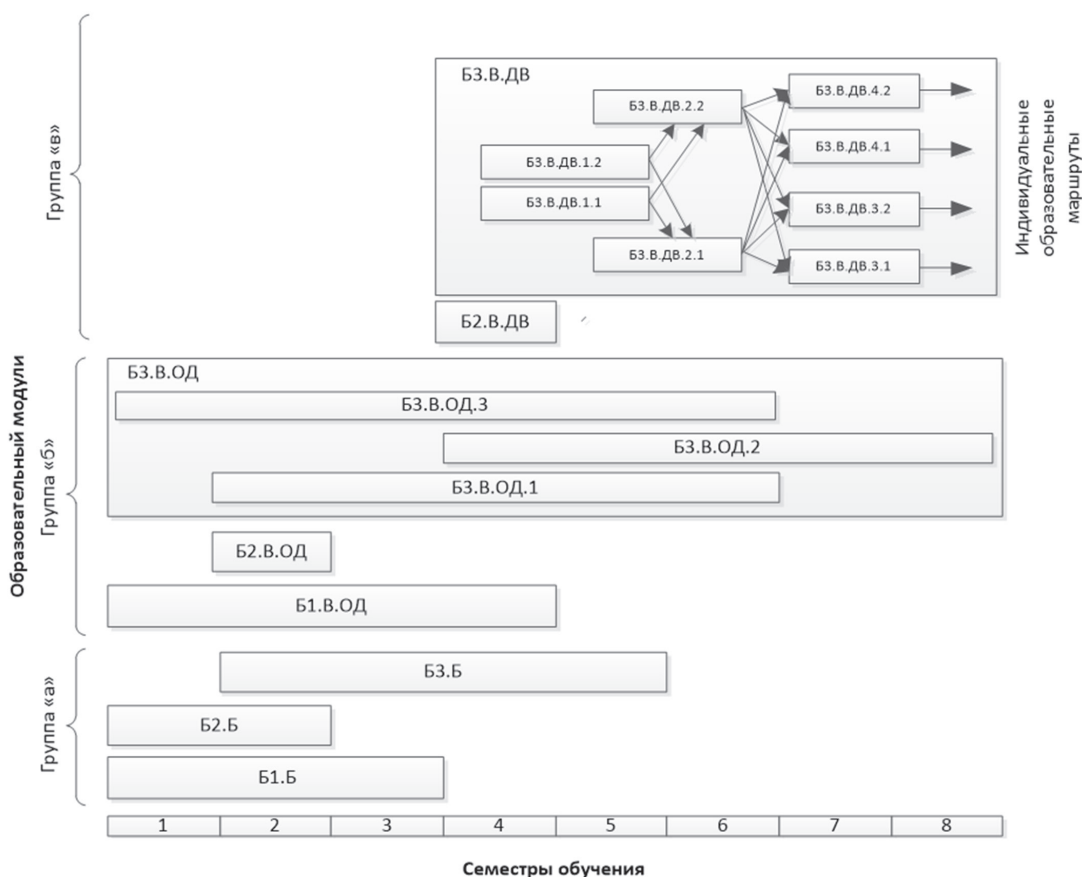


Рис. 3. Структура асинхронного образовательного процесса подготовки бакалавров (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») в безопасной информационной образовательной среде (прием 2010 г. — РГПУ им. А. И. Герцена)

рисунке 3 и составляют основу вариативной части содержания ОПОП: «Правовое обеспечение безопасности жизнедеятельности» (Б1. В. ОД), «Основы здорового образа жизни» (Б2. В. ОД), «Глобальные проблемы человечества» (Б3. В. ОД.1), «Основы психологической безопасности (тренинг противостояние кризисному влиянию)» (Б3. В. ОД.2), «Федеральные и региональные программы обеспечения безопасности жизнедеятельности» (Б3. В. ОД.3). Курсы по выбору категориальной группы «в» профильной составляющей представлены следующими учебными единицами на рисунке 3 и являются основой для выбора индивидуального образовательного маршрута студентов: «Основы профессионального общения на иностранном языке» (Б3.В. ДВ. 3.1), «Дополнительное образование» (Б3.В. ДВ. 3.2), «Экологическая безопасность» (Б3.В. ДВ. 4.1), «Учебно-исследовательская деятельность» (Б3.В. ДВ. 4.2).

Таким образом, модульный подход к построению структуры и содержанию ОПОП подготовки бакалавров определяет образовательную стратегию, которая позволяет организовать обучение таким образом, чтобы студенты сами осваивали полностью или частично индивидуализированную программу. Модульной программой может выступать как сама основная профессиональная образовательная программа, так и содержание отдельно взятых учебных дисциплин [2, с. 173; 6, с. 145].

Соответственно, применение модульной образовательной технологии при построении асинхронного образовательного маршрута подготовки бакалавров в условиях безопасной информационной образовательной среды будет иметь особенности:

1. Содержание образования представлено в виде самостоятельных элементов (модулей), что позволяет каждому студенту получить весь необходимый минимальный набор учебного материала и инструкций (директив) для изучения как в ходе образовательного процесса, так и в ходе самостоятельного обу-

чения. При этом ориентация модульной технологии на здоровьесберегающие образовательные технологии будет способствовать созданию благоприятного социально-психологического микроклимата в информационной образовательной среде.

2. Интерактивность взаимодействия участников в образовательном процессе путем оказания очной или дистанционной методической помощи и поддержки в информационной образовательной среде (обмен учебными и методическими материалами, рассылка заданий для самостоятельной работы и других) за счет применения различных форм коммуникации преподавателей и студентов, поскольку именно благодаря использованию учебных модулей появляется возможность перевести обучение на субъект-субъектную основу.

3. Возможность каждому обучающемуся определять уровень и качество своих знаний, умений, компетенций. Данная образовательная модель представляет карту управления информационной образовательной средой, которую можно легко видоизменять и адаптировать образовательный процесс к индивидуальным потребностям студентов. Тем самым образовательный процесс имеет интенсивный характер, что в безопасной информационной образовательной среде ведет к оптимизации образовательного процесса.

4. Представление учебного материала в виде учебных элементов и модулей позволяет преподавателю индивидуализировать учебное взаимодействие за счет возможности выбора студентами образовательных модулей в соответствии с индивидуальными интересами и потребностями [1], а также организации образовательного процесса на рефлексивной основе средствами адаптивных технологий и дифференциации учебного содержания [2, с. 175].

Поскольку основой построения модуля является его учебное содержание, безопасная информационная образовательная среда становится источником безопасного образовательного контента [2]. Соответственно,

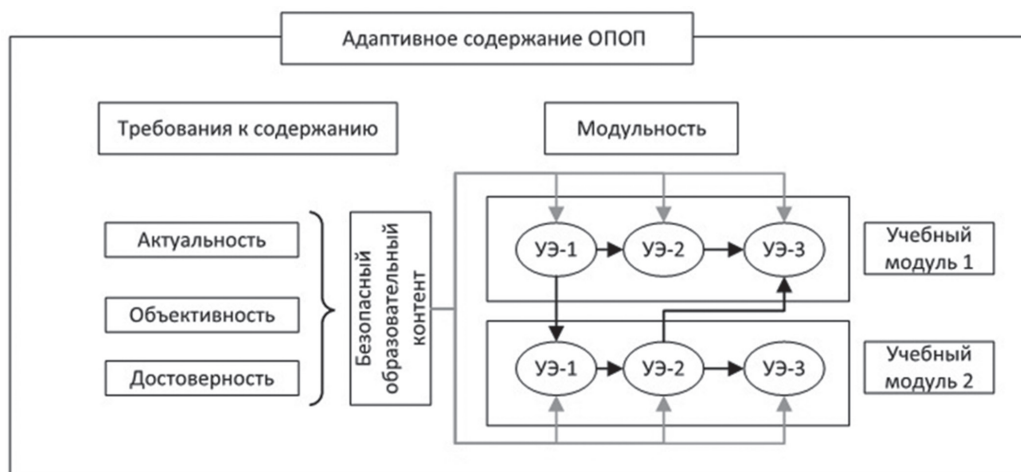


Рис. 4. Структура модульной ОПОП подготовки бакалавров (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») в безопасной информационной образовательной среде (Бояров, 2016)

различные учебные модули, состоящие из самостоятельных учебных элементов, получают учебное содержание, адаптированное для обучающихся и адекватное требованиям к его содержанию, в том числе с точки зрения его безопасности (рис. 4).

Рассматривая образовательный модуль как систему учебных элементов (УЭ), П. В. Станкевич (2006) предложил следующую его структуру (см. рис. 5):

- вводно-корректировочный (УЭ-0), предназначен для раскрытия учебных целей модуля и его содержания;
- учебные элементы (УЭ-1, УЭ-2... УЭ-(n-3)), модульные единицы учебного содержания (учебные дисциплины, курсы по выбору и дидактические единицы содержания);
- учебный элемент (УЭ-(n-2)), предназначен для обобщения информационного материала по модулю;
- учебный элемент (УЭ-(n-1)), предназначен для осуществления контроля знаний по модулю;
- учебный элемент (УЭ-n), предназначен для подведения итогов освоения учебных материалов модуля [6, с. 133].

Заключение. Таким образом, эффективное использование в системе подготовки бакалавров модульной основной професси-

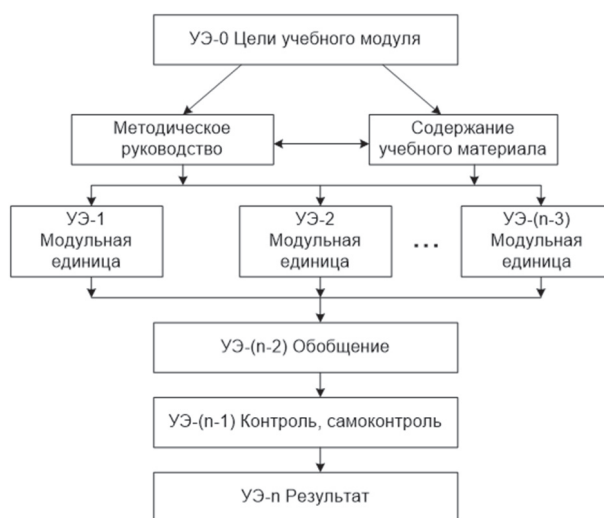


Рис. 5. Структура типового модуля (П. В. Станкевич, 2006) в безопасной информационной образовательной среде

ональной образовательной программы зависит от содержания модульных единиц учебного содержания, порядка их освоения и осуществления контроля знаний по модулю. При этом важным фактором организации качественного образовательного процесса выступает создание безопасной информационной образовательной среды, в которой представлены учебные материалы соот-

ветствуют принципам научности, доступности, достоверности, объективности, безопасности информации и др.

Соответственно, в безопасной информационной образовательной среде представление содержания ОПОП в форме слоев позволяет выявить преимущества асинхронной организации образовательного процесса. Благодаря этому студент имеет возможность построить свой индивидуальный образовательный маршрут с использованием алгоритма, основанного на принципах иерархической декомпозиции. А это позволяет использовать модульную образовательную технологию в образовательном процессе таким образом, чтобы студенты могли самостоятельно определять и осваивать часть целевой индивидуализированной программы. Модульной программой может высту-

пать не только ОПОП, но и содержание учебных дисциплин или курсов по выбору.

Иными словами, модульный подход позволяет конструировать содержание ОПОП подготовки бакалавров в иерархическом порядке: модульный элемент (дидактическая единица учебного содержания) — модульная единица (учебная дисциплина или курс по выбору) — учебный модуль. При этом представляется возможным интегрированное содержание предметной области «Безопасность жизнедеятельности» структурировать в виде логически завершенных блоков учебного материала — учебные модули, расположенные в определенном порядке и взаимосвязанные между собой, представляющие единую систему подготовки бакалавров по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» в условиях безопасной информационной образовательной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамова С. В.* Теория и практика подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. 200 с.
2. *Бояров Е. Н.* Подготовка бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в безопасной информационной образовательной среде: теория и практика: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. 207 с.
3. *Дудковская И. А.* Из опыта реализации компетентностного подхода при внедрении программ бакалавриата в педагогическом вузе // Журнал Science Time. 2015. № 1 (13). С. 132.
4. *Колдаев В. Д.* Принципы построения графовой модели образовательного процесса. Составляющие научно-технического прогресса: материалы 7-й Международной научно-практической конференции (30 апреля 2011, Тамбов): сборник научных трудов. Тамбов: Изд-во ТМБпринт, 2011. С. 71–73.
5. *Попова Р. И.* Новые приоритеты в целевых установках подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2016. № 12 (142). С. 96–100.
6. *Станкевич П. В.* Модели содержания естественнонаучного образования бакалавров и магистров: дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.02 / [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена]. СПб., 2010. 324 с.

REFERENCES

1. *Abramova S. V.* Teoriya i praktika podgotovki bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: monografiya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2014. 200 s.
2. *Boyarov E. N.* Podgotovka bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v bezopasnoy informatsionnoy obrazovatel'noy srede: teoriya i praktika: monografiya, SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2016. 207 s.

3. *Dudkovskaya I. A.* Iz opyta realizatsii kompetentnostnogo podhoda pri vnedrenii programm bakalavriata v pedagogicheskom vuze // Zhurnal Science Time. 2015. № 1 (13). S. 132.
4. *Koldaev V. D.* Printsipy postroeniya grafovoy modeli obrazovatel'nogo protsessa. Sostavlyayushchie nauchno-tehnicheskogo progressa: materialy 7-y Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (30 aprelya 2011, Tambov): sbornik nauchnyh trudov. Tambov: Izd-vo TMBprint, 2011. S. 71–73.
5. *Popova R. I.* Novye priority v tselevykh ustanovkakh podgotovki magistrrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti // Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. 2016. № 12 (142). S. 96–100.
6. *Stankevich P. V.* Modeli sodержaniya estestvennonauchnogo obrazovaniya bakalavrov i magistrrov: dis. ... d-ra pedagogicheskikh nauk: 13.00.02 / [Mesto zashchity: Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gertsena]. SPb., 2010. 324 s.

Е. В. Баранова, И. В. Симонова

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается модель подготовки бакалавров педагогического образования в области информатики в условиях цифрового образования, обеспечивающая формирование профессиональных компетенций учителя информатики, обосновывается, что структура и содержание подготовки отвечает личностным ожиданиям и требованиям социума к образованию, потребностям рынка труда.

Ключевые слова: подготовка бакалавров педагогического образования в области информатики, цифровое образование, электронные образовательные ресурсы, профессиональные компетенции учителя информатики.

Е. Baranova, I. Simonova

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE BACHELOR-LEVEL PEDAGOGICAL TRAINING THROUGH DIGITAL LEARNING IN THE FIELD OF INFORMATICS

The article considers the model of bachelor-level pedagogical training in the field of informatics with the use of electronic educational resources, which provides the formation of professional competencies of the informatics teacher. The paper substantiates the idea that the structure and content of the training corresponds to personal expectations and the demands the society poses to education, as well as labor market needs.

Keywords: *bachelor-level pedagogical training in the field of informatics, digital learning, e-learning educational resources, professional competencies of the informatics teacher.*

В приоритетном проекте в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» ставится задача подготовки компетентных кадров для цифровой экономики, включая модернизацию образовательных программ, внедрения цифровых инструментов учебной деятельности в информационную образова-

тельную среду, обеспечения возможности обучения человека по индивидуальному учебному плану в течение всей жизни.

Подготовка бакалавров педагогического образования, специализирующихся в области информатики и ИКТ, осуществляется в РГПУ им. А. И. Герцена при реализации основной профессиональной образовательной программы «Информатика и информационные технологии в образовании». Структура программы и содержание ведущих дисциплин предметной (в области информатики и методики обучения информатике) подготовки разработана авторами, концептуально базируются на следующих позициях.

1. Учет требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и действующего ФГОС для ступеней основной и старшей школы. ФГОС ВО задают ожидаемые результаты в форме совокупности универсальных и общепрофессиональных компетенций, ориентированных на педагогическую профессиональную деятельность и профессиональные компетенции, устанавливаемые программой бакалавриата, с учетом будущей профессиональной деятельности выпускников и требований рынка труда [7]. Содержание образовательной программы должно быть направлено на овладение студентами системой теоретических знаний, практических умений и навыков в области информатики и информационных технологий, с целью развития универсальных и профессиональных компетенций в области обучения на разных уровнях образования, разработки и использования электронных образовательных ресурсов для развития цифровой информационно-образовательной среды школы.

2. Учет при формировании содержания дисциплин образовательной программы специфики контингента абитуриентов, преимущественно ориентированных, как показывает многолетний опыт авторов, на гуманитарное и социальное знание. Большинство абитуриентов не имеют полного представ-

ления о предметной области, не владеют теоретическими основами информатики, слабо подготовлены в алгоритмической составляющей, считают, что освоение информатики, в первую очередь, связано с формированием пользовательских навыков работы со средствами ИТ. Существует противоречие между ожиданиями абитуриентов и объективными требованиями к результатам подготовки, а следовательно, к содержанию и процессу обучения, что приводит к неудовлетворенности определенной части студентов и значительному отчислению, в первую очередь, на младших курсах. В то же время абитуриенты демонстрируют достаточно высокую мотивацию к обучению, обладают необходимыми общеучебными умениями, готовы выполнять задания репродуктивного типа.

3. Анализ рынка труда показывает востребованность выпускников образовательной программы в качестве преподавателей информатики, специалистов в области информатизации образования в условиях среднего, профессионального, дополнительного образования, в районных и городских учебно-методических центрах информатизации образования, центрах тестирования, компаниях, связанных с разработкой программного обеспечения, в том числе образовательного назначения, и др.

4. Структура и содержание образовательной программы должны обеспечивать междисциплинарные связи дисциплин информационно-технологического, методического, психолого-педагогического, естественнонаучного, в первую очередь, математического циклов. Преемственность в развитии профессиональных компетенций должна базироваться на взаимосвязи теоретического содержания дисциплин и практических заданий.

5. Образовательные цели программы «Информатика и информационные технологии в образовании», очевидно, предполагают широкое использование электронных образовательных ресурсов, как средств обучения, так и объекта изучения и исследования.

Охарактеризуем содержание системообразующих предметно-ориентированных дисциплин образовательной программы «Информатика и информационные технологии в образовании», ключевые аспекты их реализации, формы, методы, средства, включая электронные образовательные ресурсы (ЭОР), создающие объективные предпосылки для успешного освоения программы студентами.

Структура подготовки по программе «Информатика и информационные технологии в образовании» предполагает изучение на младших курсах дисциплин гуманитарного и математического циклов, а также введение в разделы информатики, связанные с теоретической информатикой, алгоритмизацией, программированием.

Учебный план программы имеет модульную структуру, включает ряд модулей, направленных на развитие общекультурных и общепрофессиональных компетенций, например, «Историко-философский», «Коммуникативный», «Психолого-педагогический», «Экономико-правовой». Анализ результатов обучения показывает, что с дисциплинами этих модулей большинство студентов справляется. Целесообразно использовать учебные материалы этих дисциплин для повышения мотивации к обучению, обеспечения преемственности в развитии общепрофессиональных компетенций при разработке содержания дисциплин информационно-технологического цикла.

Дисциплины математического цикла в рамках модулей «Математический», «Вычислительные методы», «Компьютерное моделирование» развивают абстрактное и логическое мышление, создают фундамент для освоения теоретических основ информатики. Логика развития содержания дисциплин предусматривает последовательное освоение студентами базовых математических понятий, способов описания и построения формальных вычислительных моделей, методов их реализации с использованием средств ИТ. Освоение дисциплин этих модулей предус-

матривает формирование следующих компетенций: владение основами фундаментальных математических теорий, понимание их взаимосвязи и специфики, их применение для решения задач информатики; владение основами математического моделирования, аппаратом численных методов и готовность к их реализации средствами ИТ; владение методами теории вероятностей и математической статистики и понимание сущности и особенности вероятностной природы информации.

Для формирования у студентов представления о математике как о науке, на которой базируется теоретическая информатика, о способах использования математического аппарата для разработки информационных моделей и структур данных важнейшее значение имеют дисциплины модулей математического цикла «Дискретная математика» и «Математическая логика и формальные языки».

В то же время анализ результатов освоения студентами математических дисциплин показывает, что более 50 % студентов испытывают сложности при аттестации, а необходимость применения даже базовых математических понятий для решения задач информатики вызывает у них затруднения. Повышение мотивации студентов к изучению математики может быть обеспечено целенаправленным отбором содержания дисциплин математического цикла, в первую очередь задач, с учетом заявленных ожидаемых результатов освоения образовательной программы «Информатика и информационные технологии в образовании».

Предметная подготовка в области информатики и ИКТ начинается на первом курсе, в рамках дисциплины «Введение в информатику» модуля «Информационная культура учителя», направленной на решение задачи обеспечения преемственности в обучении информатике со степенью среднего общего образования. Это определяет состав требований к знаниям, умениям и навыкам, при этом акцентируется внимание студентов на

ведущих понятиях информатики, таких как информация, алгоритм, модель. Рассматриваются методы кодирования и представления в компьютере информации разных типов: числовой, текстовой, графической, аудио и видео. Развиваются представления о методе моделирования и возможности использования математических и информационных моделей для решения исследовательских задач в области образования. Уточняются основные характеристики современного компьютера и программного обеспечения, направления использования естественнонаучных и математических знаний для ориентирования в современном цифровом информационном пространстве. Развивается понятие о формальных исполнителях алгоритмов, методы алгоритмизации и программирования с использованием исполнителей.

Практическая составляющая в рамках дисциплины реализуется как с использованием универсальных средств информационных технологий, например, электронных таблиц для обработки числовой информации и моделирования, так и сетевых сервисов для обработки графической, аудио- и видеоинформации. Для целей индивидуализации обучения, обеспечения выполнения заданий инвариантной и вариативной самостоятельной работы ЭОР [6], включающий лабораторные работы с упражнениями и заданиями и подробными инструкциями по выполнению, демонстрационными примерами, тестовыми заданиями для самопроверки.

Текущий контроль по дисциплине и взаимодействие со студентами в дистанционной форме поддерживается с использованием группы в сетевом сообществе ВКонтакте. Студенты могут разместить выполненное итоговое задание, задать вопросы преподавателю, возникающие при выполнении заданий для самостоятельной работы, познаться с результатами оценки успеваемости и работами других студентов.

Профессиональная предметная подготовка в области теоретической информатики, программирования, разработки информаци-

онных систем и баз данных, электронных образовательных ресурсов реализуется в рамках модулей «Технологии программирования» и «Технологии информационных систем». В каждом профессионально-ориентированном модуле представлена системообразующая дисциплина теоретического характера, в ходе изучения которой формируется устойчивое понятийное ядро [3], остальные дисциплины модуля развивают компетенции студентов за счет решения разнообразных классов задач в области информатики и информационных технологий.

Ведущая дисциплина первого модуля — «Алгоритмы и методы программирования», направлена на формирование у студентов знаний об алгоритмах, управляющих структурах, типах и структурах данных, основных принципах структурного программирования; умений отбирать информацию для решения конкретных задач, разрабатывать информационные модели и компьютерные программы; владения методами разработки информационных моделей, методами алгоритмизации и программирования. Особенность реализации дисциплины — необходимость индивидуализации обучения, учета различного уровня подготовки студентов в области программирования: более 50 % студентов не имеют или имеют слабое представление об этом виде деятельности, только 10 % студентов, как правило, имеют представление о программировании и готовы успешно решать сложные задачи. Условия для формирования индивидуальных образовательных маршрутов обучаемых обеспечиваются набором задач различного уровня сложности и электронными образовательными ресурсами, представленными в системе дистанционного обучения Moodle в виде электронных учебных курсов (ЭУК).

ЭУК включает структурированный теоретический материал с демонстрационными примерами программ, которые позволяют студентам уточнить свои представления о теоретических понятиях дисциплины, воспользоваться реализованными алгоритмами

и интерфейсом примеров программ для выполнения практических заданий репродуктивного типа. Практика показывает, что наличие таких учебно-методических материалов в СДО позволяет студентам актуализировать теоретические знания по теме и успешно выполнить практические задания. Существенная составляющая дисциплины — задания лабораторных работ и задания для самостоятельной работы, которые формируют у студентов навыки самостоятельной разработки программ для решения различных классов задач, в том числе направленных на развитие общекультурных компетенций обучающихся, связанных со способностью использовать междисциплинарные знания для решения задач школьного курса информатики с использованием средств информационных технологий.

Дисциплина модуля «Объектно-ориентированное программирование» базируется на фундаментальных понятиях, связанных с алгоритмами, структурами данных, методами программирования, которые должны быть усвоены студентами в рамках дисциплины «Алгоритмы и методы программирования», направлена на непрерывное развитие компетенций обучающихся в области современного программирования и методики его обучения. Ожидаемые результаты предполагают формирование у обучающихся: знаний базовых понятий, принципов и методов объектно-ориентированного программирования; умений разрабатывать информационные модели, алгоритмы, структуры данных, компьютерные программы в логике объектно-ориентированной парадигмы; готовности к самостоятельной разработке компьютерных программ на современных объектно-ориентированных языках. Практическая составляющая дисциплины реализуется в виде лабораторных работ, заданий для самостоятельной вариативной и инвариантной работы. Тематика заданий связана с различными учебными предметами и областями использования средств ИТ, в том числе требующих построения математических моделей, например: перевод чисел из одной системы счис-

ления в другую, определение характеристик натуральных чисел, ходы шахматных фигур и т. д. Ряд заданий ориентирован на использование в учебном процессе: программа для тестирования, успеваемость студентов и т. д. Все учебно-методические материалы представлены в СДО Moodle.

Освоение модуля «Технологии программирования» завершает дисциплина «Основы компиляции», обеспечивающая у обучающихся формирование представлений о принципах и базовых понятиях теории компиляции, системного представления об источниках синтаксических ошибок, навыков разработки синтаксически правильных программ. Опыт показывает, что материал дисциплины вызывает у студентов определенные трудности при освоении, так как связан с абстрактными понятиями формальных грамматик, аппарата теоретической информатики. В то же время, по мнению авторов, это очень важная дисциплина в предметной подготовке, поскольку формирует у студентов теоретическую базу для понимания сущности современного программирования, систематизирует представления о понятийном ядре, развивают навыки осознанного создания синтаксически правильных программ, формирует готовность к преподаванию программирования на высоком теоретическом и практическом уровне. Существенную роль для успешного освоения учебного материала дисциплины играют разработанные авторами ЭОР — интерактивные модели лексического анализатора, синтаксического анализатора, генератора кода [5], наглядно иллюстрирующие назначение, сущность, алгоритмы работы компонентов компиляторов.

Ведущие дисциплины модуля «Технологии проектирования информационных систем» «Системы управления базами данных» и «Технологии проектирования информационных систем» направлены на формирование у студентов: знаний концепций современных систем управления базами данных, теоретико-множественных основ проектирования и разработки баз данных (БД), концептуальных

понятий технологий разработки информационных систем; готовности разрабатывать информационные модели, осуществлять разработку БД и БД-приложений, осуществлять разработку информационных систем, в том числе, из сферы профессиональных педагогических задач. Содержание дисциплины предусматривает изучение теоретических основ построения реляционных баз данных, базирующихся на математическом аппарате теории множеств и математической логике. Для успешного освоения студентами этого материала разработаны и представлены в СДО Moodle демонстрационные примеры, интерактивные компьютерные учебные программы, наглядно иллюстрирующие результаты выполнения теоретико-множественных операторов над множествами, являющимися абстрактными моделями таблиц — основных сущностей баз данных. Лабораторные работы, задания для самостоятельной работы предполагают разработку программ — прототипов информационных систем, реально используемых в различных областях, в том числе в сфере образования: «Деканат», «Библиотека», «Банкомат», «Бюро трудоустройства», «Социальные сети» и т. д. Тематика проектов повышает интерес студентов к дисциплинам, мотивирует к освоению современных средств информационных технологий.

Дисциплина модуля «Сетевые компьютерные технологии» направлена на формирование готовности реализовывать образовательные программы по информатике в школе, использовать возможности цифровой образовательной среды для достижения результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами предмета «Информатика» [1]. Усвоение содержания дисциплины будет способствовать формированию умений создавать, развивать, поддерживать работоспособность сетевой информационной образовательной среды в школе. Это определяет требования к знаниям, умениям и навыкам, ведущими из которых являются основные направления

развития сетевых компьютерных технологий, общие принципы технологий сетей пакетной коммутации, модели взаимодействия открытых систем, принципы адресации в глобальных сетях и подходы к формированию подсетей с учетом требований уровней доступа и распределения.

Практическая составляющая обучения в рамках дисциплины реализуется с использованием моделирующей программы Packet Tracer и учебно-методических материалов, включающих лабораторные работы с упражнениями и заданиями с подробными инструкциями по выполнению, демонстрационными примерами, тестовыми заданиями для самопроверки, размещенными в СДО Moodle.

Методическая подготовка будущих учителей информатики осуществляется в рамках дисциплины «Методика обучения и воспитания (информатика и информационные технологии в образовании)», которая включена в модуль «Методический» и направлена на развитие большинства профессиональных компетенций [7], обучение студентов применению знаний и умений, полученных при изучении специальных информационных дисциплин, педагогики, психологии в профессиональной педагогической деятельности. При освоении дисциплины формируется понятие о методической системе обучения информатике в школе через раскрытие содержания ведущих категорий: цели, принципы отбора содержания, формы, методы и средства обучения, их соответствие требованиям ФГОС среднего общего образования. В рамках дисциплины рассматривается основное ядро понятий содержания школьного предмета «Информатика», представленное в нормативных документах и в учебниках для школы, методы индивидуализации и технологии обучения, направленные на воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей обучающихся. Уточняются требования к обучению информатике с учетом возможностей образовательной среды школы для достижения личностных, метапредметных и

предметных результатов обучения. На практических занятиях студенты учатся разрабатывать учебно-методические материалы, включая учебные программы по предмету «Информатика», конспекты и технологические карты уроков, учебные задания для школьников, сценарии и прототипы ЭОР для реализации электронного и смешанного обучения, в том числе с использованием дистанционных технологий.

Промежуточная аттестация по дисциплине осуществляется в форме экзамена и курсовой работы. На экзамене оцениваются результаты усвоения теоретической и практической составляющей обучения, используются профессиональные задачи, в которых моделируется реальная ситуация, возникающая при обучении информатике в школе. Целью выполнения курсовой работы по методике обучения информатике является получение опыта проведения самостоятельного исследования в области обучения информатике в школе и оформление ее результатов в письменной форме в соответствии со стандартными требованиями.

При освоении дисциплин методического цикла студенты имеют возможность использовать контент национальных образовательных платформ, содержащих ЭОР различных уровней, включая образцы педагогической деятельности учителя, конспекты уроков, контрольные материалы, иллюстрации и т. д. Наличие таких визуальных прототипов усиливает мотивацию изучения методических дисциплин и профессиональную педагогическую подготовку в целом [1, 3].

Образовательная программа «Информатика и информационные технологии в образовании» включает также модули «Дистанционные образовательные технологии», «Виртуальные образовательные среды» и др., дисциплины которых охватывают современные направления, связанные с внедрением цифровых инструментов учебной деятельности в информационную образовательную среду, освоение которых необходимо для успешной профессиональной деятельности

учителя информатики и специалиста в области информатизации образования [4]. Содержание модулей позволяет развивать общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные компетенции.

В процессе подготовки выявляются в крупном плане три группы предпочтений студентов относительно будущей профессиональной деятельности: педагогическая, разработка информационных систем для использования в сфере образования и ЭОР, организация учебного процесса с использованием средств ИТ, в том числе с использованием дистанционных технологий. Это определяет необходимость развития готовности студентов к решению следующих классов задач:

- методические — разработка учебно-методических материалов для сопровождения учебного процесса, ЭОР, тестовых заданий; проведение уроков по информатике с применением средств ИТ, оценивание компетенций учащихся;
- организационно-управленческие — разработка и использование компонентов цифровой информационно-образовательной среды школы, связанных с организацией и управлением учебным процессом;
- проектные — использование метода проектов при обучении информатике и создании ЭОР по различным предметам с учетом межпредметных связей с информатикой;
- исследовательские — владение первоначальными умениями исследовательской работы в сфере образования, представление об основных способах презентации научных знаний.

Успешному освоению образовательной программы студентами, по мнению авторов, будет содействовать инновационный образовательный веб-ресурс «Электронная документация основных профессиональных образовательных программ» [2], среда для создания и просмотра в систематизированном хранилище рабочих программ дисциплин, практик, государственной итоговой аттестации, полномасштабно внедренный в

РГПУ им. А. И. Герцена. Ресурс обеспечивает абитуриентам возможность ориентироваться в выборе образовательной программы, а студентам — осознанно выстроить индивидуальный образовательный маршрут. Использование ресурса дает преподавателям возможность понять роль и значимость своей дисциплины в образовательной программе, оценить вклад дисциплины в формирование компетенций, планировать междисциплинарные связи.

Многолетний опыт авторов по реализации образовательной программы «Информатика и информационные технологии в образовании», анализ результатов промежуточного контроля и государственной итоговой аттестации, областей трудоустройства выпускников показывает, что структура и содержание подготовки отвечает личностным ожиданиям и требованиям социума к образованию в условиях цифровой экономики, потребностям рынка труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова Е. В., Симонова И. В. Модели ресурсов электронной информационно-образовательной среды для решения профессиональных задач преподавателя педагогического вуза // Информатика и образование. 2016. № 9 (278). С. 18–21.
2. Баранова Е. В. Современная информационно-образовательная среда вуза как механизм реализации требований стандартов нового поколения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2015. № 177. С. 70–73.
3. Лаптев В. В., Баранова Е. В., Симонова И. В. Электронные образовательные ресурсы в условиях трехуровневой подготовки в педагогическом вузе // Региональная информатика и информационная безопасность: сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 255–258.
4. Лаптев В. В., Носкова Т. Н. Педагогическая деятельность в электронной среде: перспективы нового качества // Педагогика. 2016. № 10. С. 3–13.
5. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ «Синтаксический анализатор» № 2014616011 от 9 июня 2014 г. Авторы: Баранова Е. В., Елизарова И. К.
6. Симонова И. В., Устюгова Т. А. Методика развития медиакомпетентности студентов в условиях электронной образовательной среды // Перспективы науки. 2017. № 12 (99). С. 94–99.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 17.10.2018).

REFERENCES

1. Baranova E. V., Simonova I. V. Modeli resursov elektronnoy informatsionno-obrazovatel'noy sredy dlya resheniya professional'nyh zadach prepodavatelya pedagogicheskogo vuza // Informatika i obrazovanie. 2016. № 9 (278). S. 18–21.
2. Baranova E. V. Sovremennaya informatsionno-obrazovatel'naya sreda vuza kak mehanizm realizatsii trebovaniy standartov novogo pokoleniya // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2015. № 177. S. 70–73.
3. Laptev V. V., Baranova E. V., Simonova I. V. Elektronnye obrazovatel'nye resursy v usloviyah trehurovnevoy podgotovki v pedagogicheskom vuze // Regional'naya informatika i informatsionnaya bezopasnost': sbornik trudov. Sankt-Peterburgskoe obshchestvo informatiki, vychislitel'noy tehnik, sistem svyazi i upravleniya. 2016. S. 255–258.
4. Laptev V. V., Noskova T. N. Pedagogicheskaya deyatel'nost' v elektronnoy srede: perspektivy novogo kachestva // Pedagogika. 2016. № 10. S. 3–13.
5. Svidetel'stvo o gosudarstvennoy registratsii programmy dlya EVM «Sintaksicheskiy analizator» №2014616011 ot 9 iyunya 2014 g. Avtory: Baranova E. V., Elizarova I. K.

6. Simonova I. V., Ustyugova T. A. Metodika razvitiya mediakompetentnosti studentov v usloviyah elektronnoy obrazovatel'noy sredy // Perspektivy nauki. 2017. № 12 (99). S. 94–99.
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (data obrashcheniya: 17.10.2018).

Ю. Ю. Гавронская, А. В. Мызникова

ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ХИМИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВОЕННО-МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КОМПЕНСАЦИОННОГО ПОДХОДА

Описан компенсационный подход в обучении химии, основная идея которого состоит в восполнении и актуализации знаний и умений первокурсников с разноуровневой подготовкой для успешного освоения курса химии в военно-медицинском вузе. Обоснована целесообразность компенсационного подхода в организации самостоятельной работы по химии курсантов медицинских специальностей военного вуза. Охарактеризована методика организации самостоятельной работы по химии на основе компенсационного подхода с учетом специфики военного вуза. Приведены результаты педагогического эксперимента, доказывающие эффективность методики организации самостоятельной работы по химии курсантов, обучающихся по медицинским специальностям военного вуза, на основе компенсационного подхода.

Ключевые слова: обучение химии, самостоятельная работа, компенсационный подход.

Yu. Gavronskaya, A. Myznikova

A STUDY ON THE METHODOLOGY EFFECTIVENESS OF ORGANIZING INDEPENDENT WORK IN CHEMISTRY OF THE FIRST-YEAR STUDENTS AT A MILITARY MEDICAL COLLEGE BASED ON THE COMPENSATIONAL APPROACH

The article describes the compensational approach in chemistry teaching, the main idea of which consists in completing and actualizing the knowledge and skills of the first-year students of different levels of training in order to successfully master the chemistry course at a military medical college. The paper substantiates the expediency of the compensational approach in organizing independent work in chemistry of the cadets of medical specialties at a military college. The described methodology of organizing independent work in chemistry on the basis of the compensational approach takes into account the specificity of a military institution of higher education. The article also presents the results of a pedagogical experiment that prove the effectiveness of the methodology of organizing independent work in chemistry of the cadets studying medical specialties at a military higher education institution on the basis of the compensational approach.

Keywords: chemistry teaching, independent work, compensational approach.

Исходя из понимания подхода в педагогических исследованиях как позиции, точки зрения на объект изучения, принципа, «ру-

ководящего общей стратегией исследования» [18, с. 69], целевую ориентацию исследования мы связываем с компенсационным под-

ходом. Объектом исследования являются курсанты военно-медицинского вуза, изучающие химию, т. е. первокурсники, переживающие период адаптации к новым условиям обучения и несению военной службы и нуждающиеся в компенсации недостающих знаний и умений, несмотря на преодоление порогового уровня при поступлении в учебное заведение.

В целом под компенсирующим обучением понимают «дополнительные педагогические усилия педагогов и учащихся, позволяющие повысить эффективность образования и тем самым решать задачи повышения его качества» [6, с. 184]. Чаще всего компенсирующее обучение реализуется на уровне общего образования и адресовано отстающим ученикам, детям с проблемами здоровья, детям из социально неблагополучных семей, детям иммигрантов. При этом составной частью компенсирующего обучения является работа с талантливыми учащимися. Между этими двумя полюсами (отстающие — одаренные) находится широкая аудитория учащихся, которые независимо от уровня успеваемости пользуются услугами репетиторов или посещают дополнительные занятия, например, для подготовки к сдаче ЕГЭ и ОГЭ; эти виды занятий выполняют функцию компенсации.

На уровне высшего образования, особенно на младших курсах, также существует потребность в компенсации. Преподаватели откровенно говорят о натаскивании старшеклассников на сдачу ЕГЭ, а в средствах массовой информации появляются броские заголовки: «Недоученные? До трети поступивших не могут учиться в вузах» (Еженедельник «Аргументы и Факты» № 26 29/06/2016). Не секрет, что значительная часть поступивших в высшие учебные заведения действительно испытывают серьезные затруднения. По данным, приведенным в [7], 21 % поступивших не доходят до государственной аттестации, в 2016/17 учебном году доля отчисленных из российских вузов студентов составила 16,8 % [7], большинство отчислений приходится на первый курс. Проблемы отсева

студентов в российских вузах не нашли широко изучения [5]. Среди причин, вызывающих проблемы с учебной работой, называют неблагоприятные внешние условия, низкий уровень довузовской подготовки, пробелы в знаниях, отсутствие навыков учебного труда, неорганизованность, различные уровни требований в школе и вузе [1, 4, 12]. Организационное решение проблемы связано с проведением дополнительных аудиторных занятий или внеаудиторной самостоятельной работы. В вузах создаются группы выравнивания, разрабатываются электронные образовательные ресурсы [10]. Проблемы самостоятельного восполнения неувоенных знаний и навыков в рамках вузовской программы иногда описывают в терминах коррекции: коррекция знаний [1], коррекция учебно-исследовательской деятельности [15], когнитивная коррекция [10]. Мы используем термин «компенсация», поскольку подразумеваем работу по восполнению недостающего (лат. *compensation* — возмещение), а не исправление имеющегося (лат. *correctio* — исправление).

В исследовании самостоятельной работы по химии курсантов военного вуза, обучающихся по медицинским специальностям, мы исходим из следующих концептуальных положений.

1. Компенсация есть процесс восполнения и актуализации знаний и умений по химии, формирование которых предусмотрено на предыдущих этапах обучения.

2. Компенсационный подход в обучении химическим дисциплинам курсантов медицинских специальностей реализуется посредством восполнения знаний и умений по химии, полученных на предыдущих уровнях образования, и необходимых для успешного освоения вузовского курса химии. На необходимость восполнения школьных знаний при обучении студентов указывают авторы ряда работ [9, 16].

3. Необходимость компенсации знаний и умений по химии возникает по определенным причинам. 1) У курсанта отсутствуют углубленные знания и умения по отдельным

темам школьной программы химии, которые необходимы для освоения программы по химии медицинского вуза. Например, для изучения темы «Нуклеиновые кислоты» необходимо знать строение и свойства гетероциклических соединений, а также строение пуриновых и пиримидиновых оснований. Такие темы, как правило, изучаются в профильных химико-биологических классах, выпускники которых не имеют приоритета при поступлении в военный медицинский вуз. 2) Курсант окончил предыдущий уровень образования несколько лет назад и на момент зачисления в вуз изученный ранее материал требует актуализации.

4. Компенсация знаний и умений по химии в вузе должна происходить вне аудиторных занятий по дисциплине, во время, отведенное для самостоятельной работы.

5. Организация и сопровождение самостоятельной работы обучающихся по дисциплине должна включать необходимые и достаточные компоненты компенсационного обучения.

6. Методика самостоятельной работы курсантов на основе компенсационного подхода должна учитывать специфику обучения в военном вузе.

Самостоятельная работа курсантов является одной из важнейших составляющих военно-образовательного процесса. Роль самостоятельной работы, а также особенности и проблемы организации самостоятельной работы курсантов в военном вузе исследовались в работах [2, 8, 14, 17].

В научной литературе описаны следующие проблемы самостоятельной работы в военном вузе:

— отвлечение курсантов от занятий и самоподготовки в связи с несением караульной службы и выполнением хозяйственных работ [8];

— восприятие самостоятельной работы курсантами как второстепенного, вспомогательного вида учебной деятельности;

— разноуровневая довузовская подготовка обучающихся [8, 11];

— отсутствие метапредметных умений: курсанты плохо умеют работать с научной и учебной литературой, программами продуктами образовательного назначения, информационными системами [17].

Самостоятельную работу по химии в военно-медицинском вузе мы определяем как «организованную планируемую работу курсантов и слушателей, выполняемую при методическом руководстве, но без участия преподавателя, направленную на актуализацию и коррекцию опорных знаний, проработку и закрепление материала вузовской программы, а также на научно-исследовательскую деятельность» [11, с. 62]. Подчеркнем, что самостоятельная работа в вузе чаще всего направлена на закрепление, а также углубление и расширение содержания дисциплины; отличительной особенностью нашего подхода является актуализация и самопроверка школьных знаний, при необходимости предусматривается их реконструкция. Эта часть самостоятельной работы является вариативной и проводится не после, а до изучения соответствующего раздела или темы. Ядром содержательного компонента методики является комплекс формализованных опорных знаний и умений по химии, необходимых для освоения данной темы. Процессуально-деятельный компонент включает комплекс заданий (по каждой теме предусмотрен тест самоконтроля и тренировочные упражнения с обучающей функцией), методическое сопровождение к нему, консультационные мероприятия. Результатом такой работы является готовность обучающихся к усвоению материала вузовского курса, осознанное восприятие аудиторных занятий, и как следствие — высокая успеваемость.

С целью выявления эффективности предлагаемой методики проводился педагогический эксперимент. Экспериментальное исследование проводилось в течение четырех лет с 2013 по 2017 год в Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова (Санкт-Петербург). В целом экспериментом было охвачено 144 курсанта.

Констатирующий этап эксперимента проводился в 2013/13 учебном году, его целью было определение целесообразности разработки методики организации самостоятельной работы по химии студентов первого курса военно-медицинского вуза. Были поставлены следующие задачи:

— выявить отношение преподавателей и курсантов к самостоятельной работе по химии;

— обнаружить затруднения в организации и выполнении самостоятельной работы по химии;

— наметить основные пути повышения эффективности самостоятельной работы по химии в военно-медицинском вузе.

С целью выявить мнение преподавателей химии по исследуемой проблеме использованы методы анкетирования и беседы. В эксперименте приняли участие 15 преподавателей кафедры химии ВМедА им. С. М. Кирова со стажем работы не менее 5 лет. Анкета закрытого типа состояла из пяти вопросов. Первый вопрос анкеты касался согласия с утверждением, что качество изучения химии в вузе зависит от правильной организации самостоятельной работы курсантов и слушателей; положительный ответ был дан 60 % (9 из 15 опрошенных).

Среди основных причин, вызывающих трудности при выполнении курсантами самостоятельной работы по химии, преподавателями выделяются: недостаток времени на самоподготовку курсантов (13 преподавателей, 87 %), недостаточный уровень довузовской подготовки по химии (12 преподавателей, 80 %), сильная дифференциация довузовских знаний и умений по химии курсантов (11 преподавателей, 73 %) и недоступность или полное отсутствие дидактических материалов для самостоятельной работы по химии, и недостаток дидактического материала (9 преподавателей, 60 %). С позициями «неумение курсантов работать самостоятельно» и «курсанты несознательно относятся к учебе» согласно существен-

но меньше преподавателей (5 человек, 33 % и 4 человека, 27 % соответственно).

Для выявления отношения курсантов к самостоятельной работе по химии была проведена анкета закрытого типа. В анкетировании участвовало 52 курсанта первого курса лечебного факультета Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова. Анализ ответов показал, что более половины курсантов, отвечавших на вопросы (40 курсантов, 77 %), заявили, что осознают важность самостоятельной работы по химии. Однако всегда выполняют задания, выдаваемые на самостоятельную работу, лишь на 29 % (15 курсантов) («не всегда» — 17 курсантов, 33 %, «нет» — 20 курсантов, 38 %). Среди основных трудностей, возникающих при выполнении самостоятельной работы по химии, (42 курсанта) 81 % указали недостаток времени, выделенного на самоподготовку (12 курсантов), 23 % отметили недостаток методической литературы. Среди анкетированных (36 курсантов) 69 % отметили, что для выполнения самостоятельной работы по химии им требуется актуализация довузовских знаний и умений по химии. Еще (18 курсантов) 35 % отметили физическую усталость и непривычные бытовые условия. Не испытывают трудностей при выполнении самостоятельной работы по химии только (7 курсантов) 13 % курсантов-респондентов.

Курсантов также попросили выбрать способы повышения эффективности самостоятельной работы по химии из нижеследующих: увеличение времени, отводимого на самоподготовку; изменение содержания лекций и учебных материалов; усиление контроля за выполнением самостоятельной работы курсантов со стороны преподавателей; актуализация довузовских знаний и умений по химии; обеспечение доступными учебными материалами; регулярные индивидуальные консультации с преподавателем.

Анализ результатов анкетирования позволяет сделать следующие выводы.

1. Большая часть курсантов осознает важность самостоятельной работы по химии.

Тем не менее 38 % опрошенных курсантов не выполняют самостоятельную работу.

2. При выполнении самостоятельной работы у курсантов возникают трудности, связанные с нехваткой времени, отведенного на самостоятельную работу, недостаточным уровнем довузовских знаний и умений по химии, нехваткой методической литературы и непривычными бытовыми условиями.

3. По мнению студентов, наиболее предпочтительными способами улучшения самостоятельной работы, являются: актуализация довузовских знаний и умений по химии, лучшее обеспечение каждого курсанта необходимым учебным материалом, увеличение времени, отводимого на самоподготовку, увеличение числа индивидуальных занятий с преподавателем. Меньший приоритет отдается таким способам, как усиление контроля над выполнением самостоятельной работы со стороны преподавателей и изменение содержания лекций и учебных материалов.

Обработка результатов анкетирования позволила конкретизировать задачи организации самостоятельной работы по химии: компенсировать недостатки довузовской подготовки по химии с учетом разного уровня знаний студентов, разработать дидактические материалы для такой работы. Увеличение времени на самоподготовку, о недостатке которого говорили и студенты, и преподаватели, находится на более высоком уровне компетенции; организация самостоятельной работы курсантов регламентируется приказом Министерства обороны РФ от 15.09.2014 № 670.

Поисковый этап эксперимента осуществлялся в 2014/15 учебном году, в это период происходила разработка материалов для самостоятельной работы на основе принципа компенсации. Материалы для методического сопровождения самостоятельной работы по каждой теме состояли из трех частей: кратко сформулированные «входные» требования к знаниям и умениям, тест для самоконтроля и тренировочные упражнения с обучающей

функцией для использования в случае необходимости.

Формирующий этап эксперимента осуществлялся в 2015/16 и 2016/17 учебных годах. В этот период в экспериментальных группах была внедрена методика организации самостоятельной работы курсантов по химии на основе компенсационного подхода. Общая численность студентов экспериментальных групп составила 64 человека.

В качестве контрольных выступили группы 2013/14 и 2014/15 учебных годов, численностью 80 человек. Сходство контрольной и экспериментальной групп подтверждалось результатами ЕГЭ по химии, средний балл в контрольной группе был равен 71, в экспериментальной — 72. Принадлежность групп-выборок к одной генеральной совокупности доказано распределением баллов вступительного испытания по химии (результат ЕГЭ), характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05, эмпирическое значение критерия Вилкоксона—Манна—Уитни составило 0,16 при критическом значении 1,96.

Поскольку целью разрабатываемой методики организации самостоятельной работы курсантов по химии на основе компенсационного подхода является готовность к успешному освоению вузовского курса химии, то о результативности этой методики мы судили по итоговым оценкам по дисциплине. Итоговый экзамен по химии в ВМедА им. С. М. Кирова состоит из двух частей: теоретической, включающий два вопроса о важнейших теориях и законах химии, и практической, включающей несколько заданий.

Вопросы теоретической части строятся традиционно и проверяют фактические знания: Липиды как биохимический класс соединений: классификация. Жиры и масла: строение и химические свойства. Спирты: реакционная способность спиртов на примере этанола.

Задания практической части в большей степени ориентированы на проверку сформированности умений. Приведем в качестве

примера тексты заданий, используемых для определения сформированности предметных умений курсантов из фонда оценочных средств по теме «Карбонильные соединения».

Обработка результатов эксперимента проводилась с применением коэффициента усвоения знаний ($K_{у\text{св}}$) и коэффициента сформированности предметных умений ($K_{\text{сф}}$) по известной методике А. А. Кыверялга, где соответствующий коэффициент равен отно-

шению числа баллов за выполненное задание к максимально возможному. Далее проводилось ранжирование результатов, т. е. коэффициенты соотносились с соответствующими уровнями по шкале, предложенной в [3], критерии приведены в таблице 2.

Для проверки нулевой и альтернативных гипотез эксперимента использован статистический критерий Вилкоксона — Манна — Уитни, в отличие от распространенного

Таблица 1

Содержание заданий для диагностики и оценивания сформированности предметных умений по химии по теме «Карбонильные соединения»

| Содержание заданий | Диагностируемые умения |
|--|--|
| Запишите реакцию Канниццаро: а) бензальдегид; б) метаналь. Почему для этих соединений альдольное присоединение невозможно? | <i>составлять</i> структурные формулы карбонильных соединений по их названию; <i>объяснять</i> зависимость реакционной способности соединений от строения их молекул |
| Выскажите предположения о структуре соединения состава C_7H_7Cl , если известно, что оно а) подвергается щелочному гидролизу; б) не подвергается щелочному гидролизу | <i>характеризовать</i> связь между составом, строением и свойствами веществ; <i>объяснять</i> зависимость реакционной способности соединений от строения их молекул |
| Приведите реакции взаимодействия D-маннозы с следующими веществами: а) C_2H_5I , KOH; б) CH_3OH (H^+); в) Br_2 (H_2O) | <i>составлять</i> химические формулы и уравнения химических реакций; <i>характеризовать</i> химические свойства органических соединений |
| Приведите названия указанных ниже аминов и расположите их в порядке усиления основных свойств: $C_6H_5NH_2$, CH_3NH_2 , $(CH_3)_2NH$, $(C_6H_5)_3N$ | <i>давать</i> названия органическим соединениям по «тривиальной» или международной номенклатуре; <i>определять</i> характер взаимного влияния атомов в молекулах соединений |
| Составьте названия следующих веществ: $[Ni(H_2O)_6](NO_3)_2$, $Cs_2[CuCl_4]$, $[Pt(NH_3)_5Cl]Cl_3$ | <i>давать</i> названия соединениям |
| Вычислите молярную и моляльную концентрации глюкозы ($M = 180$ г/моль) в 5%-ном растворе (плотность раствора 1,02 г/мл) | <i>вычислять</i> молярную и моляльную концентрации вещества по известной массовой доле вещества в растворе; <i>интерпретировать</i> результаты расчетных задач |

Таблица 2

Критерии соотношения коэффициентов и уровней усвоения знаний и сформированности предметных умений по химии [3]

| $K_{у\text{св}}$ | Уровень усвоения знаний | $K_{\text{сф}}$ | Уровень сформированности предметных умений |
|------------------|-------------------------|-----------------|--|
| 0,20–0,39 | узнавания | 0,20–0,39 | недопустимый |
| 0,40–0,64 | воспроизведения | 0,40–0,64 | допустимый |
| 0,65–0,84 | применения | 0,65–0,84 | достаточный |
| 0,85–1,00 | трансформации | 0,85–1,00 | высокий |

критерия Крамера — Уэлча он позволяет проверять совпадение выборок по нескольким показателям описательной статистики, в том числе по средним значениям и дисперсии [13]. Применимость критерия Пирсона («хи-квадрат») ограничена условием «не менее пяти членов любой выборки должны иметь данное значение», в нашем эксперименте распределение оценок «неудовлетворительно» не позволило использовать критерий χ^2 . Все вычисления проводились с помощью компьютерной программы «Педагогическая статистика» и приложения Microsoft Excel.

Исследуемые группы обучались по неизменному учебному плану, преподавательский состав сохранялся без вариаций в течение всего эксперимента. Инвариантная составляющая самостоятельной работы в группах проводилась по одним и тем же планам подготовки, входящим в рекомендованное Ученым советом ВМедА учебное пособие. Вариативная часть самостоятельной работы в контрольных группах 2013/14, 2014/15 учебных годов регулировалась курсантами самостоятельно, а в экспериментальных группах 2015/16 и 2016/17 учебных годов осуществлялась по разработанной методике на основе компенсационного подхода.

При изучении отметок и уровней усвоения знаний курсантов контрольной и экспериментальной групп с помощью методов пе-

дагогической статистики было выяснено, что достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95 %, эмпирическое значение критерия Вилкоксона—Манна—Уитни составило 4,24 при критическом значении 1,96.

Из анализа результатов теоретической части экзамена следует, что при изучении химии без использования предлагаемой методики коэффициент усвоения знаний в большинстве случаев соответствует уровню применения; для нескольких групп средний $K_{\text{усв}}$ на уровне воспроизведения, при использовании методики организации самостоятельной работы курсантов по химии на основе компенсационного подхода для экспериментальных групп — на уровне применения и трансформации.

Для определения уровней сформированности предметных умений курсантов по химии анализировались результаты практической части экзамена. Статистическая обработка результатов показала девятидесятипроцентную достоверность различий характеристик контрольной и экспериментальной групп (эмпирическое значения критерия Вилкоксона—Манна—Уитни составило 6,05 при критическом значении 1,96).

Из анализа результатов следует, что при изучении химии в контрольных группах коэффициент сформированности предметных умений смещается к достаточному и высокому уровням (рис. 2).

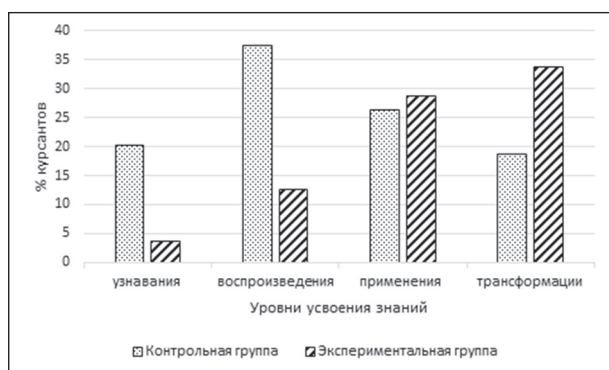


Рис. 1. Гистограмма частот уровня усвоения знаний курсантов в контрольных группах и экспериментальных группах

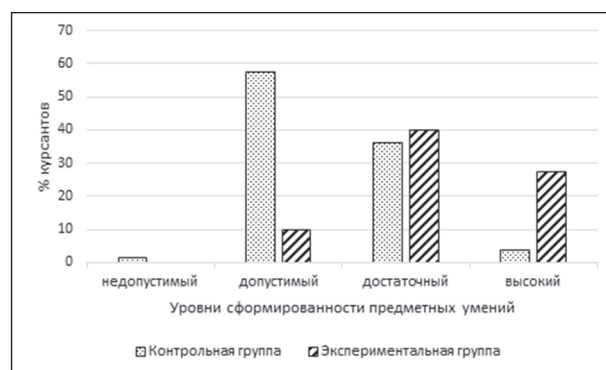


Рис. 2. Гистограмма частот уровня сформированности предметных умений курсантов в контрольных группах и экспериментальных группах

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о доказанности эффективности предложенной методики организации самостоятельной работы курсантов по химии на основе компенсационного подхода. Анализ результатов педаго-

гического эксперимента свидетельствует, что предложенная методика способствует повышению степени усвоения знаний и уровня сформированности предметных умений курсантов военно-медицинского вуза по химии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Артищева Е. К., Брызгалова С. И.* Неуспеваемость в вузе с точки зрения выпускников-дипломантов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2012. № 11. С. 19–28.
2. *Башкирова И. В., Хакимова Г. М.* Организация самостоятельной работы курсантов военного вуза // Современное состояние и пути развития системы подготовки специалистов силовых структур. Пермь, 2016. С. 19–21.
3. *Витязева О. В.* Самостоятельная работа студентов как средство обеспечения качества изучения неорганической химии в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2009. 22 с.
4. *Гельмонт А. М.* Мотивация учебной деятельности студентов и академическая успеваемость в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2003. Вып. 5. С. 8–20.
5. *Груздев И. А., Горбунова Е. В., Фрумин И. Д.* Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 67–81.
6. *Джурунский А. Н.* Компенсирующее обучение как стратегия качественного общего образования: зарубежный опыт // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 184–192.
7. *Дунаева К. И., Монанкова Д. Ю.* Оценка риска отчисления студентов вузов России: основные причины и последствия // Материалы X Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <http://www.scienceforum.ru/2018/3199/8412> (дата обращения: 02.10.2018).
8. *Касаткина Н. Э., Черемисина В. Г.* Особенности организации самостоятельной работы курсантов военного вуза // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 4. С. 188–192.
9. *Литвинова Т. Н., Соловьёва М. В., Мельникова Е. Д.* Из опыта составления программы для медико-биологических классов // Химия в школе. 2008. № 1. С. 39–47.
10. *Макаров С. И., Севастьянова С. А., Уфимцева Л. И.* Когнитивная коррекция в вузе на основе использования электронных образовательных ресурсов // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 234–238.
11. *Мызникова А. В.* Самостоятельная работа по химии курсантов медицинских специальностей военного вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2016. № 181. С. 61–66.
12. *Николаева Е. А.* Неуспевающие студенты как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2015. № 3. С. 824–827.
13. *Новиков Д. А.* Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
14. *Пахомова Н. В.* Методическое обеспечение самостоятельной работы курсантов военного вуза // Мир образования — образование в мире. 2011. № 1. С. 167–172.
15. *Родина Е. В.* Модель диагностики и коррекции учебно-исследовательской деятельности студентов // Среднее профессиональное образование. 2009. № 6. С. 44–46.
16. *Саушкина Е. А., Грибакина Л. В.* Анализ и коррекция базисных знаний по химии на первом курсе медицинского вуза // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 4–2. С. 210–212.

17. Шангутов А. О., Лурье Л. И. Самостоятельная работа курсантов вуза внутренних войск МВД России как фактор профессионального становления личности // Образование и наука. 2012. № 8. С. 38–55.
18. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 391 с.

REFERENCES

1. Artishcheva E. K., Bryzgalova S. I. Neuspevaemost' v vuze s tochki zreniya vypusnikov-diplomantov // Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2012. № 11. S. 19–28.
2. Bashkirova I. V., Hakimova G. M. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty kursantov voennogo vuza // Sovremennoe sostoyanie i puti razvitiya sistemy podgotovki spetsialistov silovyh struktur. Perm'. 2016. S. 19–21.
3. Vityazeva O. V. Samostoyatel'naya rabota studentov kak sredstvo obespecheniya kachestva izucheniya neorganicheskoy himii v pedagogicheskom: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. SPb., 2009. 22 s.
4. Gel'mont A. M. Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti studentov i akademicheskaya uspevaemost' v vuze // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2003. Vyp. 5. S. 8–20.
5. Gruzdev I. A., Gorbunova E. V., Frumin I. D. Studencheskiy otsev v rossiyskikh vuzah: k postanovke problemy // Voprosy obrazovaniya. 2013. № 2. S. 67–81.
6. Dzhurinskiy A. N. Kompensiruyushchee obuchenie kak strategiya kachestvennogo obshchego obrazovaniya: zarubezhnyy opyt // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2015. № 3. S. 184–192.
7. Dunaeva K. I., Monankova D. Yu. Otsenka riska otchisleniya studentov vuzov Rossii: osnovnye prichiny i posledstviya // Materialy X Mezhdunarodnoy studencheskoy elektronnoy nauchnoy konferentsii «Studencheskiy nauchnyy forum». URL: <http://www.scienceforum.ru/2018/3199/8412> (data obrashcheniya: 02.10.2018).
8. Kasatkina N. E., Cheremisina V. G. Osobennosti organizatsii samostoyatel'noy raboty kursantov voennogo vuza // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2007. № 4. S. 188–192.
9. Litvinova T. N., Solov'eva M. V., Mel'nikova E. D. Iz opyta sostavleniya programmy dlya mediko-biologicheskikh klassov // Himiya v shkole. 2008. № 1. S. 39–47.
10. Makarov S. I., Sevast'yanova S. A., Ufimtseva L. I. Kognitivnaya korrektsiya v vuze na osnove ispol'zovaniya elektronnyh obrazovatel'nyh resursov // Samarskiy nauchnyy vestnik. 2017. T. 6. № 4 (21). S. 234–238.
11. Myznikova A. V. Samostoyatel'naya rabota po himii kursantov meditsinskih spetsial'nostey voennogo vuza // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2016. № 181. S. 61–66.
12. Nikolaeva E. A. Neuspevayushchie studenty kak psihologo-pedagogicheskaya problema // Molodoy uchenyj. 2015. № 3. S. 824–827.
13. Novikov D. A. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyah (tipovye sluchai). M.: MZ-Press, 2004. 67 s.
14. Pahomova N. V. Metodicheskoe obespechenie samostoyatel'noy raboty kursantov voennogo vuza // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. 2011. № 1. S. 167–172.
15. Rodina E. V. Model' diagnostiki i korrektsii uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov // Srednee professional'noe obrazovanie. 2009. № 6. S. 44–46.
16. Saushkina E. A., Gribakina L. V. Analiz i korrektsiya bazisnyh znaniy po himii na pervom kurse meditsinskogo vuza // Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2012. № 4–2. S. 210–212.
17. Shangutov A. O., Lur'e L. I. Samostoyatel'naya rabota kursantov vuza vnutrennih voysk MVD Rossii kak fакtor professional'nogo stanovleniya lichnosti // Образование и наука. 2012. № 8. С. 38–55.

18. *Yudin E. G. Sistemnyj podhod i printsip deyatel'nosti: Metodologicheskie problemy sovremennoy nauki. M.: Nauka, 1978. 391 s.*

О. Г. Роговая, Н. А. Лапатин

ВЫЯВЛЕНИЕ ЗНАЧИМЫХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ХИМИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассмотрены основные подходы к индивидуальному сопровождению химико-экспериментальной деятельности студентов в вузе. Обоснована актуальность применения индивидуального подхода к студентам при выполнении ими лабораторных и практических работ. Приведены результаты выявления значимых особенностей при разработке методического сопровождения студентов на констатирующем этапе педагогического эксперимента, основной целью которого являлись сбор и анализ психологических данных о личностных особенностях студентов-первокурсников, изучающих общую химию.

Ключевые слова: индивидуализация, методическое сопровождение, химико-экспериментальная деятельность, стиль учебной деятельности, опросники.

О. Rogovaya, N. Lapatin

IDENTIFYING SIGNIFICANT INDIVIDUAL FEATURES OF STUDENTS WHEN DEVELOPING METHODOLOGICAL MAINTENANCE OF CHEMISTRY EXPERIMENTAL ACTIVITY

The article considers the main approaches to the individual maintenance of the students' chemistry experimental activity in a higher education institution, and substantiates the relevance of applying the individual approach to students during their implementation of laboratory and practical works. The paper also presents the results of identifying the students' significant individual features in the development of their methodological maintenance at the ascertaining stage of the pedagogical experiment, aimed at collecting and analyzing the psychological data on the individual features of the first-year students of general chemistry.

Keywords: *individualization, methodological maintenance, chemical and experimental activity, learning styles, questionnaires.*

Методическое сопровождение химико-экспериментальной деятельности реализуется во взаимодействии студента и преподавателя в процессе освоения лабораторных и практических работ, в научно-исследовательской и проектной деятельности. Оно направлено на выявление и разрешение насущных проблем, возникающих у субъектов педагогического процесса в вузе, что объективно реализуется в зоне ближнего развития сту-

дента. Актуализация и диагностика индивидуальных проблем обучающихся традиционно включается в профессиональные задачи школьного педагога, высшая школа по-прежнему тяготеет к фронтальным формам коллективного обучения. Возникло явление тьюторского сопровождения, под которым понимается (П. Г. Щедровицкий) поиск образовательных ресурсов обучающегося, работа с образовательным заказом

семьи, формирование учебной рефлексии учащегося [15]. В профессиональном образовании вариативность содержания обучения закладывается в выбор некоторых дисциплин, возможность построения собственного образовательного маршрута. Одним из основных документов, являющимся нормативно-правовой основой обучения по индивидуальным образовательным программам, является Закон Российской Федерации «Об образовании» (п. 4 ст. 50), указывающий, что «обучающиеся всех образовательных учреждений имеют право на получение образования в соответствии с государственными образовательными стандартами, на обучение в рамках этих стандартов по индивидуальным учебным планам, на интенсивный курс обучения» [7]. Такой подход, хотя и выгодно отличает современные вузы от советских, но не позволяет эффективно реализовать принцип индивидуализации профессионального образования, особенно в таких ресурсоемких формах, как лабораторные работы. Организация, нормы, методики химико-экспериментальной деятельности входят в противоречие с провозглашаемыми задачами развития, воспитания, обучения.

Построение курса общей химии в университетах представляет собой трудную задачу. На первом курсе студенты еще недостаточно подготовлены к восприятию сложного системного материала. Период адаптации студентов в новой образовательной системе проходит медленно и часто усугубляется большой разницей в подготовке абитуриентов. Повышение информативности в содержании образования порой приводит к перегрузке студента на начальных этапах и снижению мотивации к дальнейшему обучению. При этом редко учитываются индивидуальные особенности, а главное, возможности студентов. Результаты актуальных исследований в области когнитивной и педагогической психологии, опыт адаптивных методик, медиаобразования остаются не востребованными в практике химико-экспериментальной деятельности в вузах. Правильная организа-

ция химико-экспериментальных работ предоставляет безграничные возможности для воспитания творчески мыслящего специалиста, для формирования профессиональных компетенций будущего специалиста [9]. А индивидуализация этого процесса направлена на преодоление несоответствия между уровнем обучения, который задают образовательные программы, и реальными возможностями студентов.

Одними из тех, кто высказал идею о необходимости учета индивидуальных особенностей обучающихся и применения индивидуального подхода, был Я. А. Коменский. Первые теоретические разработки индивидуального подхода к обучающимся принадлежат одному из основоположников педагогической науки и народной школы в России К. Д. Ушинскому. Его идеи были развиты в трудах передовых педагогов XIX века Н. Ф. Бунакова, В. И. Водовозова, В. Я. Стоюнина и других. В настоящее время значительные аспекты индивидуализации обучения в вузе проанализированы в научных трудах Г. Ф. Суворова, Ю. К. Бабанского, И. Э. Унта, Д. Дьюи, С. Холла, Дж. Неллера, Дж. Брунера, В. В. Давыдова, Г. К. Селевко, а теоретико-методологическая проблематика отражена в работах Л. С. Подымовой, Т. И. Рудневой, В. А. Слостенина [4, 10, 12, 13].

Что же понимать под термином «индивидуализация»?

В «Педагогической энциклопедии» индивидуализация определяется как «...организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению» [11].

При практическом использовании понятия «индивидуализация обучения» понимают (И. Э. Унт) относительную, а не абсолютную индивидуализацию, так как:

- учитываются индивидуальные особенности не одного из студентов, а группы студентов, обладающих сходными особенностями по определенным выделенным критериям;

- учитываются те особенности студентов, которые важны с точки зрения обучения (например, стили мышления, стили деятельности, уровень подготовленности);

- индивидуализация охватывает не весь объем учебной работы, а реализуется в каком-либо ее виде и интегрирована с неиндивидуализированной работой.

И. Э. Унт также предлагает различать индивидуализацию процесса обучения, содержания образования и построения системы [10]. Е. А. Александрова выделяет четыре группы представлений о процессе индивидуализации — от индивидуального обучения (экстернат) до организации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся [2].

При анализе психолого-педагогической литературы по данной проблеме также было выявлено, что идея индивидуализации обучения реализуется в виде индивидуального обучения (экстернат), адаптивных методик, интерактивного обучения. По мнению Р. М. Асадуллина, Э. П. Черняева, И. Ф. Бережной, В. П. Вдовина, А. В. Хуторской и др., успешное внедрение образовательных стандартов нового поколения в систему вуза влечет за собой создание условий для проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов [1, 4, 5]. Также следует отметить мнение педагогов-методистов: Е. Е. Минченкова, Н. А. Алексева, И. Я. Лернеар, П. А. Оржековского, П. И. Третьякова, И. М. Титова, А. А. Макадени, Т. И. Шамовой и др., утверждающих, что образовательный процесс должен максимально способствовать раскрытию индивидуальных способностей и познавательных интересов обучающихся [12, 13].

Для решения задач повышения эффективности образовательного процесса необходимо соблюдение и выполнение условий, удовлетворяющих базовые потребности студентов, в частности, потребности в желании познать окружающий мир на основе индивидуальной когнитивной стратегии. Как известно, одним из самых отрицательных по-

следствий в развитии студента и внедрения его в образовательный процесс является продолжительное игнорирование индивидуальных стратегий познания. В связи с этим проблема подхода к процессу обучения при значительно выросшей потребности в зависимости от индивидуальных особенностей студента и, в первую очередь, от доминирующего стиля и вида мышления становится довольно актуальной для преподавателей высших учебных заведений.

В настоящее время имеется много исследований, посвященных индивидуализации обучения с учетом доминирующего стиля. Данная проблематика отражена в работах С. А. Печерской, О. В. Непши, Л. Л. Стародумова, Т. Я. Решетовой, Т. Л. Сафоновой, И. Н. Семенова и др. [5, 6].

Как показывает опыт, студенты, у которых доминирующим является образное мышлением, как правило, испытывают некоторые сложности, связанные с приобретением теоретических знаний, так как они предпочитают получать знания в процессе общения непосредственно с преподавателем и другими студентами. Студенты, для которых характерно в большей степени вербально-логическое мышление, наоборот, испытывают сложности в освоении и решении поставленных задач в процессе общения, для них характерно получение знаний в теоретическом формате, например, на лекциях или работе с текстами. Информатизация образования, внедрение электронного обучения сформировали студентов, предпочитающих пользоваться электронными библиотечными системами, электронными учебниками, часто избегающих контактной учебной деятельности, индивидуалистов.

Методики, позволяющие определить индивидуальные особенности студентов, весьма разнообразны [17–21]. Решая задачу разработки индивидуального методического сопровождения студентов в ходе подготовки и выполнения лабораторных работ по общей химии, мы отобрали три психологических опросника по следующим основаниям:

1. Опросник А. А. Алексева, Л. А. Громовой «Индивидуальный стиль мышления» позволяет определить предпочитаемый тестируемым способ мышления, а также манеру задавать вопросы и принимать решения [3].

2. Опросник английских психологов П. Хонейи и А. Мамфорда (P. Honey & A. Mumford) «Стили деятельности» (Learning Styles Questionnaire — LSQ-тест) (Адаптация А. Д. Ишковой и Н. Г. Милорадовой) также базируется на модели обучения Дэвида Колба. Эта методика предназначена для получения реалистичной картины индивидуальных склонностей человека, реализуемых в образовательной деятельности [19].

3. Методика экспресс-диагностики направленности личности (МЭДНАЛ), или «Ориентированная анкета», в основе которой лежит тест, разработанный Б. Бассом (B. Bass) и модифицированный чешскими психологами В. Смейкалом и М. Кучером [21], позволяет определить ценностные ориентации испытуемых.

Констатирующий этап педагогического эксперимента ставил своей целью сбор и анализ психологических данных о личностных особенностях студентов-первокурсников, изучающих общую химию. В анкетировании участвовали 38 студентов факультета химии ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена, обучающихся по направлениям «04.03.01 — Химия» и «44.03.01 — Педагогическое образование». Следует отметить, что стиль мышления представляет собой систему интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которым личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей (от системы ценностей и мотиваций до характерологических свойств). Данные по опроснику А. А. Алексева, Л. А. Громовой «Индивидуальный стиль мышления» обследованных студентов представлены на рис. 1.

При анализе данных было выявлено, что 65 % студентов имеют аналитический стиль мышления. Данный стиль ориентирован на систематическое и всестороннее рассмотре-

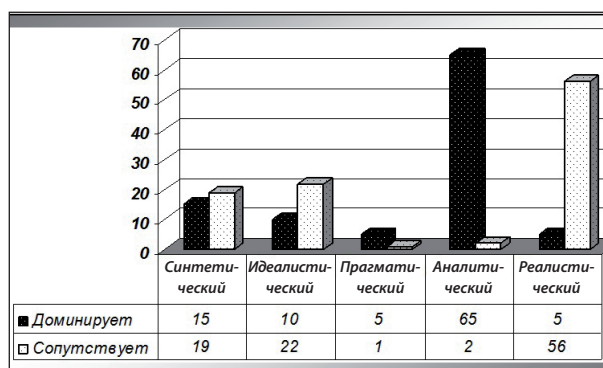


Рис. 1. Предпочитаемый стиль мышления студентов-первокурсников

ние вопроса или проблемы в тех аспектах, которые задаются объективными критериями. Эти студенты склонны к логической и методически обеспеченной манере решения проблем, делая при этом акцент на детали. Среди опрошенных (20%), имеющих синтетический и идеалистический стили мышления, лишь небольшая часть респондентов имеет в качестве доминирующих прагматический и реалистический стили. Следует отметить, что реалистический стиль является сопутствующим аналитическому стилю мышления среди опрошенных студентов. По частотности выбора вариантов ответа на предлагаемые вопросы лидерами оказались следующие:

- Если бы мне предложили провести какое-либо исследование, я, вероятно, начал бы с попытки сформулировать проблему как можно полнее и точнее.
- Когда передо мной поставлена задача, первое, что я хочу узнать, — это каков наилучший метод решения этой задачи.

Интересно, что более 80 % исследуемых дали одинаковый ответ на данные вопросы и лишь около 50 % составляет схожесть мышления при ответе на оставшиеся вопросы теста. Таким образом, разрабатывая методическое сопровождение, необходимо включить ответы на эти вопросы в дидактические материалы независимо от типа используемой в обучении методики экспериментальной деятельности студентов.

Следующим этапом в исследовании студентов стала диагностика стилей обучения и деятельности (LSQ). Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1
Диагностика стилей обучения и деятельности (LSQ)

| Стиль обучения | % доминирующего | Сопутствует | % |
|----------------------------|-----------------|-----------------------------|----------|
| Деятель (активист) | 40 | Рефлексирующий Прагматик | 20 80 |
| Рефлексирующий (мыслитель) | 40 | Теоретик Прагматик | 70 30 |
| Теоретик | 10 | Прагматик Рефлексирующий | 30 80 |
| Прагматик | 10 | Рефлексирующий Деятель | 70 30 |

Анализ показывает, что люди, предпочитающие тот или иной стиль обучения в чистом виде, встречаются достаточно редко, как правило, у каждого обучающегося в разной степени представлены элементы всех стилей. Но именно доминирующие тенденции определяют и особенности процесса обучения, и реакцию человека на определенные методы и усилия преподавателя. Данные исследования помогут правильно определить эффективность работы студентов в предложенных им маршрутах. Деятели, как правило, являются центрами внимания, могут руководить проектом, вести дискуссии, свободны генерировать идеи и т. д. То есть требуют в большей степени свободы и проектирования ситуация, в которых они могли бы проявить свои лидерские качества. Снижает же эффективность работы деятелей пассивная роль, чтение, наблюдение, индивидуальная работа. Рефлексирующим же необходимо предоставить возможность подготовиться заранее, не требовать от них

быстрых ответов и решений на поставленные задачи, им важны детали, время на обдумывание и поиск информации. Теоретики, как и мыслители, нуждаются во времени. Оно им необходимо для методичного исследования связей между идеями, событиями и ситуациями. Не исключено, что теоретики могут поставить под сомнение и критиковать методологию и логику, лежащую в основании предмета исследования (деятельности) [21].

Методика, разработанная Б. Бассом, является классической, без которой не обходится ни одно более или менее серьезное психологическое изучение личности. Результаты исследования приведены на рис. 2.

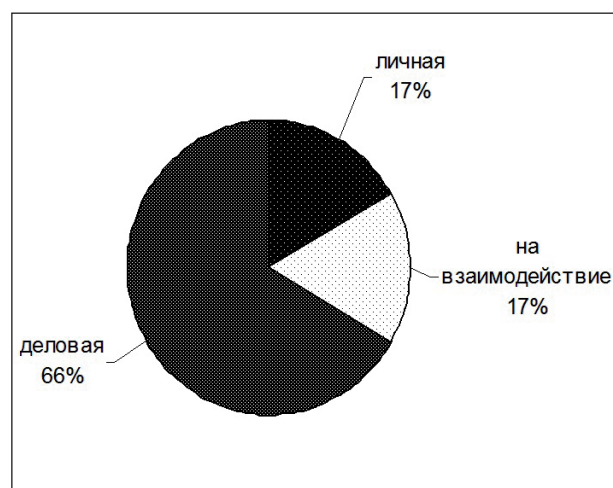


Рис. 2. Круговая диаграмма результатов исследования (опросник МЭДНАЛ)

Результаты, отраженные на рисунке 2, позволяют сделать вывод, что большая часть студентов характеризуется деловой направленностью личности (направленность на решение задачи). Данный критерий характеризуется преобладанием мотивов, порожаемых самой деятельностью, увлечением процессом деятельности, стремлением к познанию, овладением новыми знаниями, умениями и способами действия.

При анализе ответов наиболее значимой для нас оказалась проявленная потребность

студентов в определении индивидуальных способностей и самостоятельности, что подчеркивает актуальность и значимость построения индивидуальной траектории студента в процессе его образовательной и научной деятельности. В таблице 2 приведены вопросы, ответы на которые позволят отбирать методические приемы для индивидуализации образовательного процесса при выполнении лабораторных работ.

Персонализация условий, форм и средств осуществления химико-экспериментальной деятельности студентов-первокурсников гипотетически должна повысить регулярность учебной деятельности, успешность обуче-

ния при подборе более эффективных приемов актуализации теоретических знаний и работы с дидактическими материалами в сочетании с индивидуально-групповой дифференциацией режима обучения. Проведенное психодиагностическое обследование индивидуальных особенностей студентов, связанных с предпочитаемым стилем познавательной деятельности, позволит объективно выделить экспериментальные и контрольные группы для проверки выдвинутой гипотезы в процессе апробации комплектов индивидуального методического сопровождения химико-экспериментальной деятельности.

Таблица 2

Актуальные вопросы

| Вопрос | % сходимости | Наиболее распространенный вариант | Наименее распространенный вариант |
|--|--------------|---|--|
| Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть | 50 | <i>Тренером, который разрабатывает тактику игры, и выбранным капитаном команды</i> | <i>Известным игроком</i> |
| Лучшими преподавателями являются те, кто... | 50 | <i>Увлечены своим предметом и стремятся вызвать у ученика интерес; имеют индивидуальный подход</i> | <i>Создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказывать свою точку зрения</i> |
| Если бы я мог выбирать, я хотел бы быть... | 70 | <i>Начальником отдела</i> | <i>Научным работником</i> |
| Основная роль вуза должна заключаться в ... | 90 | <i>Развитии индивидуальных способностей и самостоятельности</i> | <i>Подготовке студентов к работе по специальности</i> |
| Лучше всего я бы учился, если бы преподаватель... | 60 | <i>Имел ко мне индивидуальный подход</i> | <i>Вызывал дискуссию по разбираемым вопросам</i> |
| Учащиеся считают самыми плохими таких преподавателей, которые... | 50 | <i>Не скрывают, что некоторые люди им не симпатичны; производят впечатление, что предмет, который они преподают, их не интересует</i> | <i>Вызывают у всех дух соперничества</i> |
| Мне не нравятся коллективы, в которых... | 60 | <i>Невозможно проявить собственную инициативу</i> | <i>Недемократическая система</i> |

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асадулин Р. М., Васильев Л. И. Принципы построения индивидуальных образовательных траекторий на основе самоорганизации студентов // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 5(42). С. 58–66.
2. Александрова Е. А. Стратегия педагогического сопровождения // Педагогика и психология домашнего образования: материалы Всероссийского научно-практического семинара / под ред. И. А. Хоменко. СПб.: САГА, 2005. С. 58–65.
3. Алексеев А. А., Громова Л. А. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. СПб.: Экономическая школа, 1993. С. 29–41.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общепедагогический аспект. М.: Педагогика, 1977. 256 с.
5. Бережная И. Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: автореф дис. ... д-ра пед. наук 13.00.08 / Ирина Федоровна Бережная; Москва. гос. пед. ун-т. М., 2012. 40 с.
6. Берулава Г. А. Тест для диагностики когнитивного стиля «дифференциальность — интегральность». Бийск: НИЦ БиГПИ, 1995. 15 с.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 28.10.2018).
8. Либин А. В. Стиль человека: психологический анализ / под ред. А. В. Либина. М.: Смысл, 1998. 310 с.
9. Реан А. А. Психология изучения личности: учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. 288 с.
10. Творогова Н. Д. Общение: диагностика и управление. М.: Смысл, 2002. 246 с.
11. Российская педагогическая энциклопедия. М.: Научное общество, 1993. Т. 1. С. 276–359.
12. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 190 с.
13. Усманова Ф. К. Проблемы индивидуализации студентов в высшей школе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLVII Междунар. науч.-практ. конф. № 12(47). Новосибирск: СибАК, 2014. 232 с.
14. Шамова Т. Н., Давыденко Т. М., Рогачева Н. А. Управление адаптивной школой: проблемы и перспективы. Архангельск, 1995. 161 с.
15. Щедровицкий Е. К. Тьюторство: идея и идеология: материалы I Межрегион. конф. / под общ. ред. П. Г. Щедровицкого. Томск: ТГПУ, 1996. 148 с.
16. Юрловская И. А. Индивидуализированное обучение как проблема профессиональной подготовки будущих учителей // Вектор науки ТГУ. Серия: педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 1–8.
17. Harrison A. F., Brainson R. M. The art of thinking. N. Y.: Berkley Books, 1984. P. 189–193.
18. Copyright© 1999 by David A. Kolb, Experience Based Learning Systems, Inc. All rights reserved.
19. Honey P and Mumford A. The Manual of Learning Styles Maidenhead: Peter Honey, Maidenhead, UK, 1986. P. 220–227.
20. Kolb D. A. Individual learning styles and the learning process. Working Paper No. 535-71. Sloan School of Management, MIT. P. 200.
21. Peggy Grant, Dale Basye. Personalized Learning: A Guide to Engaging Students with Technology, The International Society for Technology in Education (ISTE). 2014. P. 240.

REFERENCES

1. *Asadulin R. M., Vasil'ev L. I.* Printsipy postroeniya individual'nyh obrazovatel'nyh traektoriy na osnove samoorganizatsii studentov // *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana*. 2012. № 5(42). S. 58–66.
2. *Aleksandrova E. A.* Strategiya pedagogicheskogo soprovozhdeniya // *Pedagogika i psihologiya domashnego obrazovaniya: materialy Vserossiyskogo nauchno-prakticheskogo seminaru / pod red. I. A. Homenko*. SPb.: SAGA, 2005. S. 58–65.
3. *Alekseev A. A., Gromova L. A.* Poymite menya pravil'no, ili Kniga o tom, kak nayti svoj stil' myshleniya, effektivno ispol'zovat' intellektual'nye resursy i obresti vzaimoponimanie s lyud'mi. SPb.: Ekonomicheskaya shkola, 1993. S. 29–41.
4. *Babanskiy Yu. K.* Optimizatsiya protsessa obucheniya. Obshchepedagogicheskiy aspekt. M.: Pedagogika, 1977. 256 s.
5. *Berezhnaya I. F.* Pedagogicheskoe proektirovanie individual'noy traektorii professional'nogo razvitiya budushchego spetsialista: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk 13.00.08 / Irina Fedorovna Berezhnaya; Moskva. gos. ped. un-t. M., 2012. 40 s.
6. *Berulava G. A.* Test dlya diagnostiki kognitivnogo stilya «differentsial'nost' — integral'nost'». Biysk: NITs BiGPI, 1995. 15 s.
7. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 03.08.2018) «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [sayt]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 28.10.2018).
8. *Libin A. V.* Stil' cheloveka: psihologicheskiy analiz / pod red. A. V. Libina. M.: Smysl, 1998. 310 s.
9. *Rean A. A.* Psihologiya izucheniya lichnosti: uchebnoe posobie. SPb.: Izd-vo Mihaylova V. A., 1999. 288 s.
10. *Tvorogova N. D.* Obshchenie: diagnostika i upravlenie. M.: Smysl, 2002. 246 s.
11. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya. M.: Nauchnoe obshchestvo, 1993. T. 1. C. 276–359.
12. *Unt I. E.* Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya. M.: Pedagogika, 1990. 190 s.
13. *Usmanova F. K.* Problemy individualizatsii studentov v vysshey shkole // *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po mater. XLVII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. № 12(47)*. Novosibirsk: SibAK, 2014. 232 s.
14. *Shamova T. N., Davydenko T. M., Rogacheva N. A.* Upravlenie adaptivnoy shkoloy: problemy i perspektivy. Arhangel'sk, 1995. 161 s.
15. *Shchedrovitskiy E. K.* T'yutorstvo: ideya i ideologiya: materialy I Mezhrefion. konf. / pod obshch. red. P. G. Shchedrovitskogo. Tomsk: TGPU, 1996. 148 s.
16. *Yurlovskaya I. A.* Individualizirovannoe obuchenie kak problema professional'noy podgotovki budushchih uchiteley // *Vektor nauki TGU. Seriya: pedagogika, psihologiya*. 2013. № 3 (14). S. 1–8.
17. *Harrison A. F., Brainson R. M.* The art of thinking. N. Y. Berkley Books, 1984. P. 189–193.
18. Copyright© 1999 by David A. Kolb, Experience Based Learning Systems, Inc. All rights reserved.
19. *Honey P and Mumford A.* The Manual of Learning Styles Maidenhead: Peter Honey, Maidenhead, UK, 1986. P. 220–227.
20. *Kolb D. A.* Individual learning styles and the learning process. Working Paper No. 535-71. Sloan School of Management, MIT. P. 200.
21. *Peggy Grant, Dale Basye.* Personalized Learning: A Guide to Engaging Students with Technology, The International Society for Technology in Education (ISTE). 2014. P. 240.

Н. Д. Андреева, Н. В. Малиновская, А. Н. Стрельцов

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе раскрываются актуальность разработки Примерной основной образовательной программы «Дополнительное экологическое образование» (направление подготовки «Педагогическое образование», уровень высшего образования — магистратура). В тексте статьи обосновывается необходимость подготовки в настоящее время педагогов в области дополнительного экологического образования, предлагается структура и принципы отбора содержания подготовки (модульности, вариативности, фундаментальности, персонализации, практической направленности). Представлена характеристика формируемых в ходе освоения программы профессиональных компетенций, продемонстрированы пути их развития в процессе изучения различных модулей и дисциплин. Существенное внимание уделяется изучению возможностей реализации идеи персонализации в дополнительном образовании.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, Концепция развития дополнительного образования, дополнительное экологическое образование, примерная основная образовательная программа.

N. Andreeva, N. Malinovskaya, A. Streltsov

SPECIAL FEATURES OF THE TEACHER TRAINING CONTENT IN THE FIELD OF ADDITIONAL ENVIRONMENTAL EDUCATION

The article describes the relevance of developing an exemplary basic educational program for Additional Environmental Education at the Master's degree level in the Pedagogical Education direction of training. The article substantiates the necessity of the present-day teacher training in the field of additional environmental education, and proposes the structure and principles of content selection (modularity, variability, fundamentality, personalization, practical orientation). The paper presents the characteristics of professional competencies formed while undergoing the program, and demonstrates the ways of their development in the process of studying various modules and disciplines. A considerable amount of attention is paid to studying the possibilities of implementing the idea of personalization in additional education.

Keywords: *additional education of children, the Concept of developing additional education, additional environmental education, an exemplary basic educational program.*

Эксперты в области образования отмечают, что основными факторами, определяющими эффективность общего образования сегодня, являются усиление индивидуализации образования, построение персонализированного, наполненного личностным смыс-

лом содержания образования; организация активной познавательной деятельности учащихся, предполагающей интеграцию урочной и внеурочной работы. Важным направлением профессиональной деятельности учителя является поиск и применение специ-

альных методов и технологий обучения, формирующих у школьников способность воспринимать и применять научную информацию в нужном месте и в нужное время («управление знаниями»). Однако обучение в современной школе остается по-прежнему достаточно регламентированным и формализованным. Именно поэтому все большую образовательную ценность приобретает дополнительное образование школьников, и в частности — экологическое образование, которое в полной мере позволяет реализовать индивидуальные образовательные потребности учащихся.

Пути решения проблемы повышения охвата детей дополнительными образовательными программами были намечены, начиная с 2012 года, когда значительно усилилось внимание государства к институту дополнительного образования детей (Указ Президента России от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная Распоряжением Правительства от 4 сентября 2014 г. и др.). Общедоступность и бесплатность дополнительного образования детей не входят в обязательство государства. Но вместе с этим высокий потенциал дополнительного образования для развития и социализации детей побуждает на государственном уровне принимать меры для широкого приобщения к нему школьников.

Концепция развития дополнительного образования детей устанавливает основные принципы государственной политики в этой сфере и ориентирует на развитие личностного самоопределения детей и подростков [7]. Условия для личностного развития ребенка система дополнительного образования создает благодаря сочетанию разнообразных видов организации досуга с разными формами организации образовательной деятельности.

Преимущества дополнительного образования состоят в возможности участия в ва-

риативных развивающих образовательных программах на основе добровольного выбора детей (семей) и в соответствии с их интересами, склонностями и ценностями. В дополнительном образовании реализуется возможность выбора режима и темпа освоения образовательных программ, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, что имеет особое значение для одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. В дополнительном образовании у обучающихся есть возможность выбирать и менять образовательные программы, выбирать педагогов и организации.

В настоящее время только в Санкт-Петербурге действуют более 180 учреждений дополнительного образования, в которых занимаются свыше 410 тысяч детей и подростков в возрасте от 5 до 18 лет.

Системе дополнительного образования сегодня принадлежит ключевая роль в достижении целей экологического образования. В образовательном процессе по экологическому направлению дети и подростки изучают природные объекты и учатся оценивать состояние окружающей среды, описывать экосистемы, принимают участие в инвентаризации памятников природы и пропаганде экологических знаний, в охране и мероприятиях по оздоровлению окружающей среды. Также широко практикуется работа детей и подростков с различными государственными и общественными структурами и организациями по изучению и решению экологических проблем.

На кафедре методики обучения биологии и экологии РГПУ им. А. И. Герцена в разные годы проводились диссертационные исследования по проблемам дополнительного экологического образования. Среди них наиболее существенными являются: «Развитие экологической направленности личности в биологических кружках станции юных натуралистов» (Я. Е. Амбражевич), «Методика учебно-исследовательской работы учащихся

в летнем экологическом лагере: на примере Республики Саха (Якутия)» (Р. П. Софронов), «Неформальное экологическое образование учащихся и пути его реализации на региональном уровне» (Е. В. Тутьнина), «Формирование у школьников ценностного отношения к природе в условиях дополнительного образования» (С. С. Рябова) и др. Это позволило накопить определенный опыт и создать научно-методическую базу для разработки образовательных программ в области экологического образования школьников.

Одним из направлений реализации Концепции развития дополнительного образования является развитие кадрового потенциала, что предполагает создание образовательных программ, ориентированных на подготовку педагогов для системы дополнительного образования детей. Данное обстоятельство послужило пониманию особой актуальности подготовки педагогов в сфере дополнительного экологического образования и их востребованности в практике дополнительного образования детей и подростков. В связи с этим на факультете биологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена была разработана «Примерная основная образовательная программа по направлению подготовки «44.04.01 — Педагогическое образование», направленность (профиль) “Дополнительное экологическое образование”, уровень высшего образования — магистратура» (далее — ПООП).

Содержание ПООП и процесс подготовки магистров базируется на ряде принципов, ведущими из них являются: принцип модульной организации структуры программы, фундаментальности, персонализации, вариативности, практической направленности.

Принцип модульной организации программы определяет необходимость ее структурирования в виде модулей, каждый из которых представляет собой относительно обособленную и завершенную единицу со-

держания. Модуль включает учебные дисциплины, конфигурация и содержание которых зависит от дидактических целей и развиваемых компетенций обучающихся, что позволяет учитывать индивидуальные образовательные потребности обучающихся. Особенности процесса формирования модулей, входящих в состав Примерной образовательной программы, является, с одной стороны, четкое определение ожидаемых результатов обучения в виде формируемых компетенций и содержательно-методической взаимосвязи планируемых для изучения дисциплин, и наличие вариативных курсов, «поддерживающих», раскрывающих с разных сторон изучаемое явление, — с другой. Кроме того, модульный принцип построения программы позволяет формировать контент самостоятельной работы магистрантов на основе интеграции учебного материала разных дисциплин модуля [9].

Принцип фундаментальности подразумевает формирование у обучающихся фундаментальных, академических знаний в области современной экологии и биологии, педагогики, психологии, методики обучения экологии. Это позволит будущим педагогам-экологам решать профессиональные задачи, основываясь на соотнесении общепринятых научных положений, новой информации и контекста реальной педагогической ситуации.

Принцип персонализации проявляется в гибкости, проблемности и интегрированности содержания дисциплин модулей, применении интерактивных методов обучения, научно-исследовательской ориентации образования. Это стимулирует смысло-поисковую деятельность магистрантов, становление их профессионального самосознания и успешное «встраивание» в педагогическое сообщество.

Принцип вариативности определяет включение в состав программы вариативных модулей, которые могут быть освоены магистрантами, исходя из личных предпочтений и учебных затруднений. Содержание данных

модулей весьма разнообразно. Так, например, изучение модуля «Основы современной биологии» рекомендовано магистрантам, не получившим достаточной предметной подготовки по биологическим дисциплинам в бакалавриате или специалитете. Усвоение содержания дисциплин модуля обеспечивает понимание биологических концепций, закономерностей и теорий, являющихся мировоззренческим фундаментом для понимания современной научной картины мира и имеющих существенное значение в профессиональной деятельности педагога-эколога. Дисциплины модуля «Формирование образовательной среды развития одаренных детей и талантливой молодежи» ориентированы на развитие и совершенствование универсальных и общепрофессиональных компетенций для решения профессиональных задач, связанных с проектированием образовательной среды, выбором образовательных технологий работы педагога-эколога с одаренными детьми.

Принцип практической направленности подразумевает включение в процесс подготовки магистрантов разных видов практики на всех этапах обучения, а также проявляется в усилении практической составляющей самостоятельной работы студентов на основе применения современных образовательных технологий (кайс-стади, решение профессионально-педагогических ситуационных задач и др.).

В разработанной ПООП ведущими определены следующие типы задач профессиональной деятельности: педагогический, методический, научно-исследовательский. В соответствии с ними авторами Программы предложены следующие наименования профессиональных компетенций:

— способен организовывать и реализовывать образовательный процесс по экологическому направлению в учреждениях дополнительного образования и дополнительном образовании в системе общего и среднего профессионального образования (ПК-1);

— способен проектировать и реализовывать дополнительные образовательные программы по экологическому направлению в учреждениях дополнительного образования, общего и среднего профессионального образования (ПК-2);

— способен организовывать образовательную и культурно досуговую деятельность в образовательном процессе в сфере дополнительного экологического образования с учетом возрастных, психолого-физиологических особенностей и индивидуальных потребностей обучающихся (ПК-3);

— способен разрабатывать методическое обеспечение дополнительного экологического образования (ПК-4);

— способен осуществлять поиск, анализ и обработку информации в целях исследования проблем экологического и дополнительного образования (ПК-5).

В обязательную часть Учебного плана подготовки магистра включены три модуля: «Методология исследования в образовании», «Профессиональная коммуникация», «Дополнительное экологическое образование детей и подростков».

В содержании дисциплин модуля «Дополнительное экологическое образование детей и подростков» предполагается рассмотрение проблем дополнительного экологического образования в школе и учреждениях дополнительного образования. Цели дисциплины «Проектирование дополнительных образовательных программ по экологическому образованию» направлены на формирование у магистрантов готовности к проектированию и реализации дополнительных общеобразовательных программ. При этом акцент сделан на следующих основаниях создания современных дополнительных общеобразовательных программ:

— свобода выбора образовательных программ и режима их освоения обучающимися;

— соответствие образовательных программ и форм дополнительного образования

возрастным и индивидуальным особенностям детей;

— вариативность, гибкость и мобильность образовательных программ;

— разноуровневость (ступенчатость) образовательных программ;

— модульность содержания образовательных программ, возможность взаимозачета результатов;

— ориентация на метапредметные и личностные результаты образования;

— творческий и продуктивный характер образовательных программ;

— открытый и сетевой характер их реализации.

При разработке ПООП были учтены такие положения Концепции развития дополнительного образования, как:

«Ключевыми задачами развития системы дополнительного образования выступают следующие:

— персонализация дополнительного образования как ресурса мотивации личности к познанию, творчеству, труду, искусству и спорту;

— проектирование основных мотивирующих сред;

— совершенствование инструментов оценки достижений детей и подростков, способствующих росту их самооценки и познавательных интересов» [7].

Формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника магистратуры будет способствовать освоение содержания таких включенных в модуль «Дополнительное экологическое образование детей и подростков» дисциплин (в том числе дисциплин по выбору), как: «Проектирование мотивирующих образовательных сред дополнительного экологического образования», «Лучшие практики экологического образования в отечественной и зарубежной школе», «Оценка индивидуальных достижений учащихся в дополнительном экологическом образовании», «Методика развития творческих способностей в дополни-

тельном экологическом образовании», «Профориентационная работа в дополнительном экологическом образовании».

Освоение содержания дисциплин модуля содействует пониманию студентами специфики экологического образования в учреждениях дополнительного образования и общеобразовательной школе, а также развитию готовности студентов разрабатывать дополнительные образовательные программы с учетом «вызовов времени», осуществлять экологическое обучение и воспитание на основе идей индивидуализации и персонализации, диагностировать и оценивать индивидуальные образовательные результаты обучающихся.

Модули «Дополнительное экологическое образование в среднем профессиональном образовании», «Современные проблемы экологии», «Основы современной биологии», «Основы методики обучения экологии», «Мониторинг в практике образования», «Иноязычная коммуникация в сфере научно-исследовательской деятельности», «Формирование образовательной среды развития одаренных детей и талантливой молодежи» составляют часть Учебного плана, формируемого участниками образовательных отношений. Освоение содержания модулей будет во многом определять готовность выпускников магистратуры к решению профессиональных задач педагога дополнительного экологического образования.

В содержании дисциплин модулей «Дополнительное экологическое образование детей и подростков», «Дополнительное экологическое образование в среднем профессиональном образовании» и «Формирование образовательной среды развития одаренных детей и талантливой молодежи» особое внимание уделено персонализации как основополагающему принципу современного дополнительного образования детей и подростков. Кроме этого, включена дисциплина по выбору «Персонализация в дополнительном экологическом образовании».

Данный подход является достаточно новым для теории и методики экологического образования, но, вместе с тем, актуальным при разработке и реализации программ подготовки педагогов, поэтому остановимся на нем более подробно.

Смысл и назначение персонализированного образования рассматривается через подбор личной образовательной программы, а также «соединение» каждого конкретного ребенка с социально-культурным сообществом.

В современных исследованиях персонализированное образование трактуется как:

— педагогическая система с корректно поставленной дидактической задачей и педагогической технологией, способствующей ее решению, причем педагогическая задача определяется особенностями личности учащегося [1];

— межличностное пространство, в котором возможны педагогическое воздействие и преобразование личности, включая и самопреобразование [8];

— организация учебного процесса с учетом доминантных специальных способностей обучающихся, что позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого учащегося [6].

Результатом персонализированного образования является обретение субъектом общечеловеческих, общественно значимых, индивидуально неповторимых свойств и качеств, позволяющих оригинально выполнять определенную роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие. Например, Ю. В. Громыко функцию персонализированного образования рассматривает как инициацию личностного роста учащегося, как преобразование им самого себя. Как считает сам автор, «самопреобразование» — это процесс преодоления ребенком себя, который требует мобилизации его духовных и физических усилий и даже мужества [4].

Среди основных подходов обеспечения персонализации в дополнительном экологическом образовании следует отметить следующие:

1) личностный подход, который выступает этической основой персонализации образовательного процесса (генезис и развитие образовательных систем складывается на личностном уровне и в процессе взаимной деятельности педагога и ученика, строящихся на отношениях доверия, взаимоуважения, принятия, сотрудничества);

2) культурологический подход, обеспечивающий пространственно-средовой план персонализации образовательного процесса (культура понимается как особое пространство персонализации образовательного процесса, т. е. с точки зрения социокультурного развития и становления личности);

3) аксиологический подход, служащий ценностным вектором персонализации образовательного процесса (суть персонализации заключается в том, что любое знание (информация) представляет собой определенный уровень ценности для самого обучающегося, его становления и развития как личности) [3].

Педагогическими условиями обеспечения персонализации в образовании, в том числе дополнительном экологическом образовании, ученые определяют следующие:

— включение ребенка в деятельность, поскольку именно посредством своей деятельности человек «продолжает» себя в других людях, транслирует другим свою индивидуальность [2, 5].

В. В. Грачев к условиям реализации персонализации в образовании относит:

— перестройку содержания образования на основе принципов обобщенности и фундаментальности знаний, смысловой направленности и проблемности содержания обучения, открытости, альтернативности и конструктивности знаний;

— гуманизацию содержания образования, гибкости, вариативности и научно-исследо-

вательской ориентации содержания образования;

— развитие и расширение образовательных коммуникаций в соответствии с принципами их доступности и интерактивности, сензитивности, адресности, избыточности, разносторонности, интегрированности, обновляемости;

— персонализацию деятельности педагога в логике построения им авторской педагогической системы, основанной на развитом плане его профессионального самосознания и воплощающейся в практике профессионально-педагогического сотрудничества с учащимися в образовательном процессе [3].

С. В. Хребина дополняет перечень педагогических условий обеспечения персонализации в образовании следующим:

— диалогизация образовательного взаимодействия, что предполагает организационное преобразование суперпозиции педагога и субординированной позиции учащегося в личностно-равноправные позиции сотрудничающих друг с другом людей;

— отказ от ролевых масок, адекватное включение в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков) и введением в образовательную практику ряда установок — безусловного принятия лич-

ности ребенка, эмпатийного отношения к ней и открытого общения [10].

По нашему мнению, перечисленные условия обеспечения персонализации образования во многом совпадают с условиями, в которых должна осуществляться подготовка магистрантов по программе «Дополнительное экологическое образование».

При разработке ПООП по направлению подготовки «44.04.01 — Педагогическое образование», направленность (профиль) «Дополнительное экологическое образование» (уровень высшего образования — магистратура) авторы исходили из понимания профессиональной подготовки не только как процесса освоения норм, образцов и правил профессиональной деятельности, но и как процесса становления субъектного опыта освоения профессиональной деятельности. Последнее определило представление содержания подготовки педагога в области дополнительного экологического образования как системы развития прикладных умений, формирование которых происходит на базе современных научных знаний и определяет такие особенности процесса профессиональной подготовки, как нелинейность, вариативность, модульность, индивидуально ориентированный способ освоения содержания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбородова Л. В. Средства развития индивидуальности ребенка // Индивидуализация обучения и воспитания: чтения К. Д. Ушинского. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. Ч. 1 С. 131–137.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога: Персонализация. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
3. Грачев В. В. Персонализация образования: монография. М.: Изд-во СГИ, 2005. 200 с.
4. Громыко Ю. В. Персонализация в образовании: иницилирующее образование, подъем сознания и личностный рост // Л. С. Выготский — П. А. Флоренский: несостоявшийся диалог. Приглашение к диалогу. М., 2007. С. 52–97.
5. Карпенко Л. А., Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Краткий психологический словарь: Персонализация. Ростов-н/Д: Феникс, 1998. 687 с.

6. Кондратенко А. Б. Автоматизированная обучающая система персонализации обучения // Высшее образование в России. 2007. № 8. С. 130–132.
7. Концепция развития дополнительного образования детей: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р г. Москва. [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/4429> (дата обращения: 15.09.2018).
8. Крупнов Ю. В. Практика персонального образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.personaledu.narod.ru> (дата обращения: 15.03.2015).
9. Примерные основные образовательные программы по направлениям подготовки «44.03.01 — Педагогическое образование», направленность (профиль) «Биологическое образование» уровень высшего образования — бакалавриат и «44.04.01 — Педагогическое образование», направленность (профиль) «Биологическое образование», уровень высшего образования — магистратура. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 127 с.
10. Хребина С. В. Организационная психология образования: феноменология и концепция развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Научно-образовательный центр Российской академии образования. Сочи, 2008. 44 с.

REFERENCES

1. Bayborodova L. V. Sredstva razvitiya individual'nosti rebenka // Individualizatsiya obucheniya i vospitaniya: chteniya K. D. Ushinskogo. Yaroslavl': Izd-vo YaGPU, 2009. Ch. 1. S. 131–137.
2. Golovin S. Yu. Slovar' prakticheskogo psihologa: Personalizatsiya. Minsk: Harvest, 1998. 800 s.
3. Grachev V. V. Personalizatsiya obrazovaniya: monografiya. M.: Izd-vo SGI, 2005. 200 s.
4. Gromyko Yu. V. Personalizatsiya v obrazovanii: initsiiruyushchee obrazovanie, pod'em soznaniya i lichnostnyj rost // L. S. Vygotskiy — P. A. Florenskiy: nesostoyavshiysya dialog. Priglasenie k dialogu. M., 2007. S. 52–97.
5. Karpenko L. A., Petrovskiy A. V., Yaroshevskiy M. G. Kratkiy psihologicheskij slovar': Personalizatsiya. Rostov-n/D: Feniks. 1998. 687 s.
6. Kondratenko A. B. Avtomatizirovannaya obuchayushchaya sistema personalizatsii obucheniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2007. № 8. S. 130–132.
7. Kontseptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 4 sentyabrya 2014 g. N 1726-r g. Moskva. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://minobrnauki.rf/dokumenty/4429> (data obrashcheniya: 15.09.2018).
8. Krupnov Yu. V. Praktika personal'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.personaledu.narod.ru> (data obrashcheniya: 15.03.2015).
9. Primernye osnovnye obrazovatel'nye programmy po napravleniyam podgotovki «44.03.01 — Pedagogicheskoe obrazovanie», napravlennost' (profil') "Biologicheskoe obrazovanie" uroven' vysshego obrazovaniya — bakalavriat i «44.04.01 — Pedagogicheskoe obrazovanie», napravlennost' (profil') "Biologicheskoe obrazovanie", uroven' vysshego obrazovaniya — magistratura. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2018. 127 s.
10. Hrebina S. V. Organizatsionnaya psihologiya obrazovaniya: fenomenologiya i kontseptsiya razvitiya: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk / Nauchno-obrazovatel'nyj tsentr Rossiyskoy akademii obrazovaniya. Sochi, 2008. 44 s.

А. В. Зюкин, Н. Н. Плахов, Л. П. Макарова, М. А. Савенко

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕОНТОЛОГИЯ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье изучена семантическая сущность понятия здоровья по версии Всемирной организации здравоохранения как наибольшего физического, психического и социального благополучия человека. Представлены две стороны социального компонента здоровья — материальная сторона и духовный потенциал. Установлена одна из причин кризиса современного общества, в том числе и в сфере здравоохранения, зависящая от деморализации мировоззрения большинства его представителей, деградации духовно-нравственных ценностей и ориентаций. Обоснована целесообразность введения деонтологического компонента обучения в процесс формирования компетентности педагога. Сформулированы направления совершенствования структуры обучения при формировании культуры здоровья обучающихся в соответствии с требованиями Закона Российской Федерации «Об образовании» на основе введения деонтологического компонента образовательного процесса. Формулируется вывод о необходимости разработки целевой программы высшего специального образования педагогического образования.

Ключевые слова: деонтологический компонент образовательного процесса, компоненты здоровья, культура здоровья.

A. Zyukin, N. Plakhov, L. Makarova, M. Savenko

PEDAGOGICAL DEONTOLOGY AS A STRUCTURAL COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS THAT FORMS THE LEARNERS' HEALTH CULTURE

The article focuses on the semantic essence of the concept of health defined by the World Health Organization as a state of complete physical, mental and social well-being, and presents two components of social health: the material element and the spiritual potential. The research suggests that modern materialism and the degradation of spiritual and moral values and orientations may be the cause of the present-day social crisis, including the sphere of health care. The expediency of introducing the deontological component into the process of professional teacher training is substantiated. The article designates the areas in the structure of the educational process that should be further developed in order to form the learners' health culture in accordance with the Law of the Russian Federation "On Education" based on the implementation of the deontological component into the educational process. In conclusion, it is suggested that there is a need for a specialized deontological program of higher professional education in pedagogical education to be established.

Keywords: deontological component of the educational process, components of health, health culture.

Низкий уровень состояния здоровья граждан Российской Федерации и сложившаяся в последние десятилетия негативная демографическая ситуация настоятельно требуют изменений в социальной политике. Успеш-

ность действий в этом направлении во многом зависит от уровня образования членов общества, прежде всего представителей молодежи. Современная система отечественного образования существенно снизила

потенциал его воспитательного компонента, что способствовало углублению социальных противоречий, увеличению объема и расширению спектра девиантных проявлений.

В последние сто лет традиционный институт семьи в нашей стране последовательно деградировал в силу политических, экономических, идеологических и другого рода причин и проблем. Произошло существенное расслоение общества по мировоззренческому и имущественному принципу, в результате чего резко возросли межэтнические и межконфессиональные конфликты. А это сказалось на снижении уровня здоровья населения страны, а также и на ухудшении демографических показателей.

В профилактике и ликвидации указанных явлений приоритетным становится образовательный процесс, призванный формировать личность, способную преодолевать социальные противоречия, в том числе сохранять и укреплять собственное здоровье. Однако в последние десятилетия вектор медико-психолого-педагогического отношения к понятию «здоровье» существенным образом изменился, становясь сферой пристального внимания прогрессивных исследователей, готовых искать основополагающие характерологические маркеры данного понятия. Здесь необходимо отметить, что акцент деятельности в сфере охраны здоровья граждан смещается в сторону здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий в образовательном процессе в отличие от медико-профилактической деятельности.

Всемирная организация здравоохранения определяет сущность понятия здоровья как наибольшее физическое, психическое и социальное благополучие человека. Таким образом, здоровье понимается как важнейшая составляющая общечеловеческой культуры и представляет фундаментальную науку о человеке, исследующую проблемы гармоничной реализации интеллектуаль-

ных, духовных и физических потенциалов личности, ее социализации и оптимального функционирования в окружающей среде [2, с. 3].

Феномен кризиса современного общества, в том числе и в сфере здравоохранения, зависит, прежде всего, от кризиса мировоззрения большинства его представителей, деградации духовно-нравственных ценностей и ориентаций, что обуславливает понимание состояния здоровья на основе дуальности составляющих его компонентов — материального и духовного. Материальная составляющая включает в себя способность потреблять материальные блага и является косвенным показателем личностного и социального здоровья. Тем не менее материальная обеспеченность и комфортные условия сами по себе не способствуют сохранению и укреплению здоровья, а наоборот, приводят к деградации психосоматического статуса человека, порождению «болезней цивилизации».

Вторая сторона социального компонента здоровья — его духовный потенциал, является основой мировоззрения индивидуума. Он определяет направленность жизненной позиции человека и базируется на ценностно-мотивационной и эмоционально-волевой структуре личности, в том числе в области формирования здорового образа жизни и функциональной координации двигательной активности [13].

В этом контексте следует отметить факт недостаточного методологического обеспечения образовательного процесса подготовки педагогов в части обучения и воспитания личности, готовой к исполнению своего профессионального долга в соответствии с духовно-нравственными основами, в том числе отраженными в Федеральном законе «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Исходя из этого положения, целью данной работы является обоснование направлений совершенствования образовательного процесса в области формирования культуры здоровья обучающихся на основе

введения деонтологического компонента образовательного процесса.

В настоящее время деонтология как предмет является составной частью формирования компетентности выпускников медицинских вузов, а также активно внедряется в учебный процесс образовательных учреждений технического профиля, в сферу юриспруденции, ветеринарии и др.

Обучающиеся педагогических вузов лишены возможности получения знаний, умений и навыков в сфере поддержания необходимого уровня индивидуального здоровья как собственного, так и окружающих людей. Однако при современном кризисном состоянии здоровья населения значительная часть заботы о его сохранении и укреплении ложится на плечи педагогов, обязанных формировать культуру здоровья обучающихся в соответствии со статьей 41 Федерального закона «Об образовании в РФ».

Исееется в виду, что «...формирование ценностной ориентации на здоровый образ жизни представлено как процесс восхождения личности к ценностям на основе диалектического закона возвышения потребностей. Развитие процесса ориентации как возвышения потребностей предполагает перевод потенциальных потребностей в актуальные. Данные положения основываются на философских аксиологических идеях приоритета общечеловеческих ценностей, глобально-эволюционном понимании ценностей природы и человека» [1, с. 145].

«В Древней Греции культивировалось отношение к здоровью как ценности. Но здоровье не связывалось только с уходом за телом и преодолением болезней. В культуре древних греков существовало понятие “калокагатия” — полное совершенство всех духовных и физических сил, совершенство во всех отношениях» [3, с. 52].

Значение духовного начала в системе воспитания культуры здоровья наших современников во многом утрачено, сохранение и укрепление здоровья основано пре-

имущественно на физическом уровне, путем развития системы физической культуры и спорта. Это в значительной мере обедняет программы здоровьесозидания в образовательном процессе, не в полной мере способствует формированию здоровой, гармонично развитой личности [9].

В связи с этим целесообразно рассмотреть отношение к самому понятию «здоровье», основу которого составляет термин «благополучие», подразумевающий оптимальное удовлетворение возрастающих жизненных запросов и поддержание комфортных жизненных условий, которые, в свою очередь, являются основой укрепления здоровья. Закономерности развития постиндустриального общества все больше выводят человека за рамки естественной природной среды обитания, разрывают сложившиеся в процессе эволюции биологические механизмы адаптации к природным факторам. Это снижает возможности механизмов гомеостаза, ухудшает биологические параметры здоровья.

В условиях негативной информации, трансформирующей сущность понятия здоровья, формируется опасная тенденция современности — информационная зависимость, приводящая к различным болезненным состояниям. Противостоять этому способна личность, обладающая высоким духовным потенциалом и соответствующими знаниями в области адаптации к окружающей среде жизнедеятельности [14].

Деонтологический компонент учебного процесса необходим для формирования профессиональных навыков у участников образовательной среды, преимущественно преподавательского состава. Компетентный в сфере ценностного отношения к здоровью педагог способен передавать знания обучающимся на основе духовно-нравственных ориентиров в области культуры здоровья. Поэтому необходим системный подход к созданию атмосферы, формирующей общую культуру человека, и в этом аспекте помимо государства и общественных организаций

ведущая роль принадлежит образовательным учреждениям [6].

В связи с этим интеллектуально-нравственный компонент индивидуума проявляется как определяющий в структуре социального понятия здоровья. Он становится доминирующей характеристикой семантической сущности личности. Осознавая социальную ответственность и культурную идентичность общественных отношений, человек начинает постигать историческую обусловленность перехода от гедонистических потребностей к социальному творчеству на благо национальных интересов и запросов общества [12, с. 12].

Забота о мировоззренческих взглядах молодых людей, формирование их мотивационно-целевой ориентации, систематическая профилактика социально-негативных привычек и образа жизни, воспитание всесторонне здоровой, развитой и общественно востребованной личности всецело определяется деятельностью педагогов. «Нравственные нормы являются основой для правильного рассмотрения своих мыслей, дел, прав и свобод, их баланса и гармонии, оценки такой категории, как справедливость поступка относительно себя, других людей, окружающей среды обитания. Нравственные стандарты всегда социально ориентированы и являются фундаментальными ценностями, обеспечивающими взаимоотношения между разными народами, культурами, конфессиями» [10, с. 68].

При осуществлении образовательной деятельности учреждение образования несет законодательную ответственность за жизнь и здоровье обучающихся на территории Российской Федерации, гарантирует условия, обеспечивающие их благополучие, безопасность и сохранение здоровья.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» отмечается, что воспитание относится к виду образовательной деятельности, обеспечивающей гармоничное развитие личности, условий для саморазвития и самореализации обучаемых на основе сложив-

шихся в обществе социальных, культурных и нравственных ценностей. Для этого в образовательной организации создаются все условия для сохранения и укрепления здоровья обучающихся [5, ст. 2].

Пункт 4 2-й статьи закона «Об образовании в РФ» содержит положение о необходимости проведения работы с обучающимися по пропаганде и обучению их навыкам здорового образа жизни. Однако этот процесс не наполняет духовно-нравственным содержанием воспитание у граждан ответственности за собственное здоровье и здоровье окружающих. В этом отношении следует согласиться с тем, что «...определяющим в становлении здоровья современного человека является культура здоровья — сознательная система действий и отношений, определяющих качество индивидуального здоровья человека, слагающаяся из ценностного отношения к своему здоровью и здоровью других людей и являющаяся основой здорового образа жизни» [8, с. 35].

Структуру образовательной среды составляют гносеологический, праксиологический и аксиологический компоненты. Основой воспитательной функции является аксиологический компонент, направленный на формирование ценностей, отношений, ориентаций всесторонне развитой личности.

Аксиологическая направленность образования — ведущий содержательный аспект развития личности. Философские взгляды Сократа определяют категорию «благо» как реализованную ценность. В условиях синтетической «информационной революции» классическое понятие «благо» искусственно трансформируется. Понятие истинных ценностей подменяется «общечеловеческим». В сознание человека внедряются искаженные ценности, воспитывающие агрессивную личность с асоциальным поведением. Это неминуемо приводит к конфликту социальных запросов и потенциальной реализацией личности в социуме. Подобное противоречие негативно отражается на педагогической

практике воспитания социально здоровой, востребованной личности.

Смысл педагогической деятельности — исполнение профессионального долга в области образования. Следовательно, в процессе формирования компетентности педагога целесообразно ввести деонтологический компонент обучения. В связи с этим встает вопрос об актуальности педагогических технологий, формирующих отношение субъекта на основе профессиональных этических норм и принципов. Из этого следует необходимость формирования систем образования, обладающих реальными духовными стимулами наряду с материально-ценностными компонентами. В ряде отраслей образования без соблюдения принципов деонтологии невозможно эффективное функционирование профессионально-образовательной системы. К ним относятся образование в области педагогики, психологии, юриспруденции, экологии, медицины.

Диалектическое единство с профессиональным долгом, с точки зрения деонтологии, составляют вопросы нравственности, внутренней целеустремленности, адекватной оценки собственной деятельности.

На сегодняшний день в практике подготовки специалистов отсутствует понятие категории «должное», которое должно являться базовым понятием в формировании компетентности педагога.

Следовательно, деонтологическая направленность специалиста формируется в непосредственной связи с воспитанием духовности, этических норм. «Очевидно, что нравственное здоровье влияет на телесное здоровье. И у медицины есть тому объяснение. Если человек совершает плохой поступок, действует против совести, он испытывает беспокойство, тревогу, раздражительность, что воздействует на подкорковые структуры головного мозга, которые отвечают за жизнедеятельность внутренних органов. В результате чего возникают различные заболевания» [4, с. 30].

Современная методология образовательной деятельности включает в себя методики внеучебной работы и интерактивного взаимодействия в процессе обучения. Формирование здорового образа жизни молодых людей происходит не только в процессе овладения ими здоровьесформирующими компетенциями в процессе обучения, но и в результате воздействия повседневных факторов при выполнении оздоровительных мероприятий как формы жизнедеятельности и организации досуга с целью поддержания жизненных ресурсов организма [11, с. 465].

Формирование культуры здоровья включает деонтологическое направление — воспитание духовно-нравственных качеств личности, осознанной рефлексии, стандартов поведения, обеспечивающих готовность заботиться о личностном и общественном благополучии. Высокие морально-волевые и ценностно-мотивационные качества личности обеспечивают успешность деятельности по формированию соматического, психического и социального здоровья, определяют паттерны поведения, направленные на повышение здоровья как социального явления. В этом смысле духовно-нравственный компонент здоровья становится ведущим в обеспечении здоровьесформирующей образовательной среды.

Таким образом, духовно-нравственное здоровье определяет развитие личности и обеспечивает безопасность жизнедеятельности человека в современном обществе. Развитие его сущностного содержания протекает непосредственно в процессе взаимодействия всех участников образовательной среды. Образование будущих педагогов в области формирования культуры здоровья помимо аксиологического, праксиологического и гносеологического компонентов требует введения деонтологического структурного компонента, что требует разработки целевой программы высшего специального образования педагогического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белов В. Г. Психология здоровой личности: подростковый возраст / В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов // Здоровая личность. СПб.: Речь, 2013. С. 126–145.
2. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.
3. Голованова Н. Ф. Проблема здоровой личности в контексте педагогики / Н. Ф. Голованова // Здоровая личность. СПб.: Речь, 2013. С. 51–65.
4. Гусева Е. Ю. Нравственная основа существования человека как составляющая здорового образа жизни / Е. Ю. Гусева // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 1–2 ноября 2017 года. СПб.: СПб АППО. С. 28–31.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ с изменениями 2016–2017 года.
6. Зюкин А. В. Динамика уровня физической подготовленности студентов педагогических специальностей в зависимости от мотивации к занятиям физической культурой / А. В. Зюкин, Л. Н. Шелкова, М. Э. Лепшик, С. А. Барченко // Научное мнение. 2018. № 4. С. 54–59.
7. Зюкин А. В. Анализ программы по физической подготовке военно-учебных заведений внутренних войск МВД России с целью демократизации и гуманизации разрабатываемых документов / А. В. Зюкин, А. В. Семенов, А. О. Миронов // Научное мнение. 2016. № 12. С. 63–67.
8. Колесникова М. Г. Саморегуляция как основа здоровьесозидающей деятельности педагога / М. Г. Колесникова // Человек и образование. 2008. № 3 (16). С. 30–36.
9. Кочетков Д. И. Возможности реализации дидактического проекта на основе совмещения педагогических операций / Д. И. Кочетков, О. Е. Понимасов, И. Б. Пилина // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 4 (158). С. 169–172.
10. Лаврентюк Г. П. Зависимость нашего здоровья от нравственности, или Как быть здоровым душой и телом: учебно-методическое пособие / Г. П. Лаврентюк. СПб.: ООО «Береста», 2013. 248 с.
11. Макарова Л. П. Гигиенические основы формирования культуры здорового образа жизни школьников / Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Н. Н. Плахов // Гигиена и санитария. 2017. № 96 (5). С. 463–466.
12. Нижников С. А. Проблема духовного в западной и восточной культуре философии / С. А. Нижников. М.: Инфа-М, 2012. 168 с.
13. Понимасов О. Е. Функциональная координация движений как фактор экзистенциальности типологических комбинаций техники прикладного плавания / О. Е. Понимасов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 2 (108). С. 141–144.
14. Щеголев В. А. Особенности применения средств гидрофитнеса для поддержания работоспособности моряков-подводников в автономном походе / В. А. Щеголев, О. Е. Понимасов, А. В. Зюкин // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2017. № 2 (58). С. 138–141.

REFERENCES

1. Belov V. G. Psihologiya zdravoy lichnosti: podrostkovyj vozrast / V. G. Belov, Yu. A. Parfenov // Zdorovaya lichnost'. SPb.: Rech', 2013. S. 126–145.
2. Bratus' B. S. K probleme cheloveka v psihologii / B. S. Bratus' // Voprosy psihologii. 1997. № 5. S. 3–19.
3. Golovanova N. F. Problema zdravoy lichnosti v kontekste pedagogiki / N. F. Golovanova // Zdorovaya lichnost'. SPb.: Rech', 2013. S. 51–65.

4. *Guseva E. Yu.* Nравstvennaya osnova sushchestvovaniya cheloveka kak sostavlyayushchaya zdorovogo obraza zhizni / E. Yu. Guseva: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 1–2 noyabrya 2017 goda. SPb.: SPb APPO. S. 28–31.
5. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29 dekabrya 2012 g. / № 273-FZ s izmeneniyami 2016–2017 goda.
6. *Zyukin A. V.* Dinamika urovnya fizicheskoy podgotovlennosti studentov, pedagogicheskikh spetsial'nostey v zavisimosti ot motivatsii k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoy / A. V. Zyukin, L. N. Shelkova, M. E. Leppik, S. A. Barchenko // Nauchnoe mnenie. 2018. № 4. S. 54–59.
7. *Zyukin A. V.* Analiz programmy po fizicheskoy podgotovke voenno-uchebnykh zavedeniy vnutrennih voysk MVD Rossii s tsel'yu demokratizatsii i gumanizatsii razrabatyvaemykh dokumentov / A. V. Zyukin, A. V. Semenov, A. O. Mironov // Nauchnoe mnenie. 2016. № 12. S. 63–67.
8. *Kolesnikova M. G.* Samoregulyatsiya kak osnova zdorov'esoizidayushchey deyatel'nosti pedagoga / M. G. Kolesnikova // Chelovek i obrazovanie. 2008. № 3 (16). S. 30–36.
9. *Kochetkov D. I.* Vozmozhnosti realizatsii didakticheskogo proekta na osnove sovmeshcheniya pedagogicheskikh operatsiy / D. I. Kochetkov, O. E. Ponimasov, I. B. Pilina // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2018. № 4 (158). S. 169–172.
10. *Lavrentyuk G. P.* Zavisimost' nashego zdorov'ya ot нравstvennosti, ili Kak byt' zdorovym dushoy i telom: uchebno-metodicheskoe posobie / G. P. Lavrentyuk. SPb.: OOO «Beresta», 2013. 248 s.
11. *Makarova L. P.* Gigienicheskie osnovy formirovaniya kul'tury zdorovogo obraza zhizni shkol'nikov / L. P. Makarova, L. G. Buynov, N. N. Plahov // Gigiena i sanitariya. 2017. № 96 (5). S. 463–466.
12. *Nizhnikov S. A.* Problema duhovnogo v zapadnoy i vostochnoy kul'ture filosofii / S. A. Nizhnikov. M.: Infa-M, 2012. 168 s.
13. *Ponimasov O. E.* Funktsional'naya koordinatsiya dvizheniy kak faktor ekzistentsial'nosti tipologicheskikh kombinatsiy tekhniki prikladnogo plavaniya / O. E. Ponimasov // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2014. № 2 (108). S. 141–144.
14. *Shchegolev V. A.* Osobennosti primeneniya sredstv gidrofitnesa dlya podderzhaniya rabotosposobnosti moryakov-podvodnikov v avtonomnom pohode / V. A. Shchegolev, O. E. Ponimasov, A. V. Zyukin // Vestnik Rossiyskoy voenno-meditsinskoy akademii. 2017. № 2 (58). S. 138–141.

Н. С. Классен, Л. А. Ларченкова

КРИТЕРИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ

Эстетическое воспитание занимает важное место в учебно-воспитательном процессе современной школы, но в массовой практике целенаправленное эстетическое развитие учащихся относят к предметам гуманитарного и художественного циклов. Считается, что естественнонаучные предметы традиционно ориентированы прежде всего на интеллектуальное развитие учащихся. Однако эстетическое восприятие действительности многогранно и невозможно без эмоциональности и связи чувства с интеллектом. Физика как учебный предмет обладает значительными ресурсами для эстетического развития учащихся за счет гармоничного соотношения рационального и эмоционального в познавательной деятельности.

В статье раскрываются возможности физики как учебного предмета в формировании эстетического отношения к интеллектуальной деятельности, обоснованы критерии оценки эстетического развития учащихся при обучении физике.

Ключевые слова: эстетическое развитие, изучение физики, эстетика физических рассуждений, красота физической теории, критерии эстетического развития при обучении физике.

N. Klassen, L. Larchenkova

CRITERIA FOR THE AESTHETIC DEVELOPMENT OF STUDENTS WHEN LEARNING PHYSICS

Aesthetic education is an important element of the educational process of the modern school. However, in the real school practice aesthetic development of students is associated with humanitarian and artistic subjects. Natural science subjects are considered to be focused primarily on the intellectual development of students. However, aesthetic perception of reality is multifaceted and impossible without emotionality and connection between feeling and intellect. The school subject of physics has significant resources for the aesthetic development of students due to the harmonious relationship of the rational and emotional in cognitive activity.

The article reveals the potential of physics as a school subject in the formation of the aesthetic attitude to intellectual activity, and substantiates the criteria for assessing the aesthetic development of students when teaching physics.

Keywords: aesthetic development, learning of physics, the aesthetics of physical reasoning, the beauty of the physical theory, criteria for the aesthetic development in physics teaching.

Введение

Эстетическое развитие личности «основывается на органическом единстве развитых природных сил, способностей восприятия, эмоционального переживания, воображения, мышления и художественно-эстетической образованности. На этом фундаменте возникает и формируется творческая индивидуальность, ее эстетическое отношение» [3]. Традиционно целенаправленное эстетическое развитие учащихся относят к предметам гуманитарного и художественного циклов. Считается, что естественнонаучные предметы ориентированы прежде всего на интеллектуальное развитие учащихся, а их эстетические возможности используются реже, и, скорее, на интуитивном уровне.

Значимость эстетического развития и воспитания на уроках физики объясняется не только тем, что физика является важнейшим источником знаний о природе, основой научно-технического развития общества, но и тем, что физика представляет собой важней-

ший компонент человеческой культуры; изучение физики формирует глубинные эстетические представления о процедуре научного мышления, построении рациональных рассуждений и об их результатах.

В 80-е годы прошлого века В. Я. Лыковым были выделены средства эстетического воспитания, применяемые на уроках физики: наглядно-декоративные, к которым, как правило, относят эстетическое оформление кабинета физики, наглядные пособия, записи на доске и т. д. — одним словом, создание красивой обстановки обучения; вербально-акустические, т. е. использование музыкального фона на уроке, использование литературных оборотов и другие; структурно-логические — красота физических теорий, законов, формул, эстетика межпредметных связей, вывод формул, плана решения задач и т. д. [5]. Как показывает практика, до сих пор применение последних на уроках происходит недостаточно, несмотря на то, что, например, именно эстетика рассуждений,

красота физической теории или изящное решение задач в значительной степени способствует проявлению интереса к урокам физики.

Еще со времен античности, философы исследовали количественную сторону красоты, приходя к выводам, что есть определенные «формулы красоты». В физике каноны красоты задают методологические принципы, глубокое осознание и применение которых позволяет получать не только изящные научные результаты, демонстрировать красоту физических законов, простые и элегантные способы решения научных задач и пр., но и дают возможность ощутить радость познания, удовлетворение от самого процесса и результатов умственного труда и интеллектуального творчества.

Чтобы возбудить у учащихся интеллектуальные, нравственные и эстетические чувства, необходимо вызвать положительное эмоциональное восприятие учащимися изучаемого материала, так как именно эмоции активизируют воображение и мыслительную деятельность, способствуя повышению познавательных потребностей и развитию интереса к предмету.

Если воспитательно-образовательный процесс ориентирован на эстетическое развитие обучающихся, то его участникам необходимо знать критерии эстетического развития, поскольку по ним можно судить о степени достижений учащихся с учетом их индивидуальных особенностей, и, следовательно, о результативности педагогической деятельности в этом направлении.

Материалы и результаты исследования

В качестве универсальных, интегральных критериев эстетического развития учащихся исследователи рекомендуют рассматривать степень вовлеченности в эстетическую деятельность; мотивы, обуславливающие проявление эстетической культуры [7], направленность личности; уровни эстетического восприятия [4].

В психолого-педагогической литературе [4, 7] представлены уровни эстетического восприятия, которые проявляет человек при оценке прекрасного: эстетическое созерцание, эстетическое переживание и эстетическая деятельность. В соответствии с ними можно выделить три этапа эстетического развития учащихся при изучении физики.

- Первый этап предполагает формирование способности реагировать на прекрасное, пробуждение эстетических чувств. Задача учителя на этом этапе — развивать у учащихся чуткость к прекрасному в физике, для чего на уроках необходимо систематически акцентировать внимание на том, что считается красивым в науке, чтобы сформировать представление о красоте науки.

- Второй этап — формирование эстетического сознания, эстетического вкуса. В эстетике называют прекрасным то, что вызывает эмоции, доставляет эстетическое наслаждение. Роль учителя не навязать свои представления о красоте, а вызвать эстетические переживания, эмоции в процессе деятельности на уроках физики, желание искать эту красоту при самостоятельной деятельности.

- Третий этап — развитие эстетических способностей, эстетического отношения к действительности, что включает активные действия учащегося: поиски элегантных решений, попытки изящно рассуждать.

На основании результатов проведенного анализа, нами были выделены и конкретизированы комплексные критерии оценки эстетического развития учащихся, необходимые для диагностики его степени: когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный, деятельностный.

Выбор *мотивационного критерия* связан с тем, что успех любой учебной деятельности зависит от заинтересованности учащегося. С точки зрения психологии, мотив рассматривается как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности, причина, лежащая в основе выбора действий и поступков [6]. В контексте данной статьи мотивационный критерий представляет собой

систему потребностей, мотивов, побуждающих учащихся стремиться к формированию собственных эстетических ценностей и идеалов. В этой связи можно выделить два типа мотивов — внешние и внутренние. Внешние мотивы определяются не теми потребностями, которые связаны с познавательной деятельностью обучающегося, а внешними стимулами: желанием получить хорошую отметку или иное поощрение, успешно выступить на предметном конкурсе или олимпиаде, заслужить признание одноклассников, добиться похвалы со стороны учителя или родителей и т. д. Внутренние мотивы определяются интересом учащегося к содержанию предмета и характеризуются осознанием процесса познания и эстетики его результатов, положительным эмоциональным впечатлением от самого процесса интеллектуальной деятельности, стремлением развивать собственные эстетические качества.

В настоящее время, к сожалению, низкая мотивация к изучению физики, представления о физике как крайне сложном предмете, упрощенная реализация идеи гуманитаризации образования сопровождаются снижением роли предмета в системе общего образования, что приводит к тому, что учащиеся имеют очень слабое представление о проявлении физических законов ни в повседневной жизни, ни в конкретной профессиональной деятельности, не понимая их интеллектуального значения и красоты.

На занятиях по физике учащихся необходимо не только учить воспринимать, описывать и оценивать физические явления, но и понимать, чувствовать красоту науки и самого процесса познания, физической теории; видеть красоту структурно-логических построений физики в виде математических формул, методов исследования, рассуждений и выводов. Возможность проявить свои эстетические чувства при изучении физики помогает учащимся ощутить содержание предмета близким и понятным, а учебная деятельность на уроках позволяет им продемонстрировать свою индивидуальность.

Если учащийся обладает устойчивыми эстетическими потребностями, то он будет испытывать чувство удовлетворения не только от полученного изящного результата, но и от самого процесса мыслительной работы.

Приведем конкретный пример проявления мотивационного критерия.

Два тела брошены одновременно с высоты 30 м с начальными скоростями 3 м/с под углом 30° к горизонту — одно вверх, другое вниз. Найти промежуток времени между падением двух тел на землю (рис. 1) [2, с. 38].

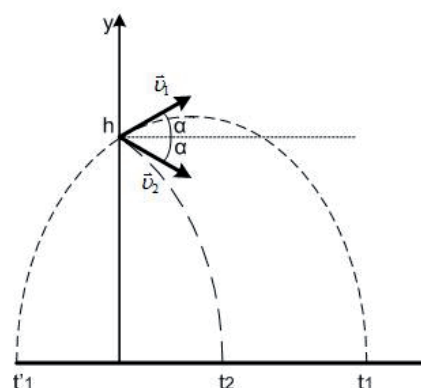


Рис. 1

Если воспользоваться принципом симметрии, обратимостью времени, и зеркально отразить траекторию движения первого тела относительно оси y, можно заметить, что траектории движения двух тел одинаковы, а промежуток времени между падениями двух тел есть время полета первого тела над горизонтальной пунктирной линией.

Следовательно, можно рассчитать лишь время полета на необходимом участке и мгновенно определить искомую величину. Таким образом:

$$\Delta t = \frac{2v_0 \sin \alpha}{g}.$$

Решение данной задачи с помощью кинематических уравнений, описывающих движение каждого тела в отдельности, является достаточно очевидным, и, будучи доведенным до конца, принесет учащемуся удовлет-

ворение, однако вряд ли доставит эстетическое наслаждение в силу объемности математических выкладок. Простое и элегантное решение, полученное с помощью принципа симметрии, производит сильное эмоциональное впечатление на учащихся, будит эмоции и желание нового поиска и познания. Осознание возможности и доступности получения изящных и рациональных результатов в дальнейшем стимулирует учащихся на самостоятельные поиски красивых решений.

Выбор *когнитивного критерия* связан с наличием знаниевой составляющей в процессе эстетического развития при изучении физики.

Когнитивный критерий отражает уровень сформированности представлений учащихся, связанных с эстетическим восприятием содержания предмета физики, которые включают:

- знания методологических принципов физики и их применение для анализа конкретного явления, что позволяет быстро ориентироваться в большом потоке новой информации;
- понимание взаимосвязи законов физики и иерархии применяемых моделей, что позволяет анализировать и прогнозировать ход природных явлений и процессов с разной степенью детализации;
- навыки сопоставления, сравнения и анализа физических явлений, установления причинно-следственных связей, умения задавать вопросы, обозначать свое понимание или непонимание рассматриваемого вопроса;
- исторический контекст физических открытий, совершенных учеными, и анализ используемых для этого методов.

Приведем пример.

Аккумулятор с ЭДС \mathcal{E} и внутренним сопротивлением r поставили на зарядку, подав на его клеммы напряжение U . Какой будет сила тока в цепи, если сопротивление соединительных проводов равно R ? [2, с. 40].

Для ответа на поставленный вопрос задачи не обязательно знать закон Ома для неоднородного участка цепи, можно вос-

пользоваться фундаментальным физическим законом — законом сохранения энергии.

В аккумуляторе и в соединительных проводах джоулево тепло выделяется за счет работы, которая совершается в данной цепи электрическим полем, создаваемым зарядным устройством, и сторонними силами аккумулятора.

Учитывая, что работа сторонних сил при зарядке аккумулятора будет отрицательна (при зарядке «+» аккумулятора соединен с «+» источника напряжения, и ток через аккумулятор протекает в направлении, противоположном тому, когда аккумулятор является источником тока), запишем энергетические превращения:

$$UI\Delta t - \varepsilon I\Delta t - I^2(R+r)\Delta t$$

откуда немедленно следует ответ:

$$I = \frac{U - \varepsilon}{R + r}.$$

Умение решить задачу разными способами, отражающими разные уровни методологии физики (в данном случае — с помощью закона Ома или на основе закона сохранения энергии), свидетельствует не только о глубоком понимании изучаемых физических явлений, но и о высоком уровне эстетического развития.

Выбор *деятельностного критерия* обусловлен практическим, деятельностным характером процесса эстетического развития на занятиях по физике и овладения содержанием обучения. Данный критерий отражает умения описывать явление на разных уровнях методологии физики, выстраивать иерархию математических моделей, проверять полученное решение на предмет соответствия предельным и очевидным частным случаям.

Согласно современным представлениям [1], можно выделить три уровня решения любой физической задачи:

- уровень использования конкретных физических законов, например, законов динамики, закона Архимеда, закона преломления света и т. д.;

- уровень использования наиболее общих, фундаментальных физических законов, например, законов сохранения (энергии, импульса, момента импульса, электрического заряда и др.);

- уровень использования самых общих методологических принципов физики, например, принципа симметрии, принципа относительности, принципа дополнительности и др.

На уровне использования методологических принципов отсутствует явная детальная разработка физической модели рассматриваемого явления, и порой удается получить строгий ответ с помощью совершенно элементарных математических выкладок или вовсе без них, что выглядит очень эстетически привлекательно.

Использование фундаментальных законов требует более тщательной разработки физической модели рассматриваемого явления, но при этом иногда дает возможность найти ответы в тех случаях, для которых учащимся (а иногда и вообще в науке) неизвестны описывающие их конкретные законы. Это придает особую положительную эмоциональную окраску познавательной деятельности и также формирует эстетическое восприятие результатов интеллектуальной деятельности.

При использовании частных физических законов требуется большая детализация физической модели, чем при использовании фундаментальных физических законов, что сопровождается более объемными математическими преобразованиями. Эстетическое отношение к процессу получения результата заставляет искать в этом случае более рациональные и изящные математические методы.

Деятельностный критерий позволяет проверить сформированность конкретных практических умений, имеющих эстетическое значение.

Приведем пример.

Тело массой 10 г, несущее заряд —1 мкКл, находится на вершине наклонной плоскости высотой 50 см, составляющей с горизонтом угол 30°. В основании наклонной плоскости

под ее вершиной закреплен заряд 2 мкКл. Тело начинает соскальзывать с наклонной плоскости без трения. Чему равна скорость тела, когда оно окажется у основания наклонной плоскости? [2, с. 82].

Попытки применить динамические способы рассуждения на основе законов Ньютона не дают школьникам ответить на поставленный вопрос, так как кулоновская сила, действующая на заряженное тело, на всем пути изменяется и по величине, и по направлению, учесть это изменение на школьном уровне невозможно, что вызывает растерянность учащихся. Эстетическое чувство должно подсказать, что должен существовать более простой способ действий, и что причиной неуспеха является большая степень детализации этой модели, которую можно преодолеть, рассмотрев ситуацию на другом методологическом уровне — не на уровне частных законов, а на уровне фундаментальных законов физики. В этом случае более эффективным является применение закона сохранения энергии, позволяющего получить ответ более просто.

$$mgh + k \frac{q_1 q_2}{h} = k \frac{q_1 q_2}{L} + \frac{mv^2}{2},$$

$$v = \sqrt{2gh + \frac{2kq_1 q_2}{mh} (1 - \operatorname{tg} \alpha)}.$$

Деятельностный критерий эстетического развития также связан с представлениями о чрезвычайной экономичности физического знания, которая проявляется в понимании того, что полученный математический результат может заключать в себе большее содержание, чем предполагает поставленный вопрос. Если рассматривать учебную физическую задачу как модель научного исследования, то ее решение не должно заканчиваться получением формального ответа. В приведенном примере, безусловно, необходимо проанализировать, как будет зависеть величина скорости заряженного тела от параметров наклонной плоскости, например, от угла наклона α . Если учащиеся не оста-

навливаются на формальном получении ответа, а пытаются провести его анализ по собственной инициативе, это свидетельствует о достаточно высоком уровне эстетического развития.

Выбор **эмоционально-волевого критерия** связан с тем, что эстетическое развитие не состоится, если учащийся сам не приложит усилия, не будет желать видеть красоту, которая присутствует в каждом физическом законе и явлении.

Эмоционально-волевой критерий включает в себя значимые качества личности, необходимые для эстетического развития, такие как коммуникабельность, развитый эстетический вкус, способность к рефлексии, сформированность волевых качеств, необходимых для выполнения эстетической деятельности при изучении физики, степень проявления усилий в совершенствовании своих эстетических способностей, устойчивая социальная позиция.

Эмоционально-волевой критерий предполагает присутствие четырех этапов деятельности: возникновение побуждения и постановка цели, на достижение которой направляется данное действие; выбор, использование и создание средств, способов и приемов достижения поставленной цели; выбор действия в соответствии с целью; исполнение принятого решения, достижение цели.

Рассмотрим следующий пример:

В точках A и B находятся моторная лодка и катер, движущиеся с заданными постоянными скоростями $\vec{v}_л$ и $\vec{v}_к$ в направлениях, указанных на рисунке 2. Определить графически, каким будет наименьшее расстояние между лодкой и катером [2, с. 88].

Эта нетрудная в принципиальном плане задача требует, тем не менее, преодоления серьезных познавательных затруднений учащегося, связанных прежде всего с тем, что в силу повседневного бытового опыта у большинства сформирован стереотип рассмотрения движения в системе отсчета, связанной с землей. Учащиеся легко могут найти гео-

метрически минимальное расстояние между неподвижным наблюдателем и прямолинейно движущимся объектом, но в данном случае движущихся объектов два, и нахождение минимального расстояния даже только геометрически в системе отсчета, связанной с землей, представляет собой большую проблему. Поиски простого и рационального решения требуют от учащихся проявления определенных волевых усилий и аккуратных действий.

Предложение перейти в систему отсчета, связанную с одним из движущихся объектов, например, с катером (см. рис. 3), сразу же сводит ситуацию к известной — определению кратчайшего расстояния между точкой и прямой.

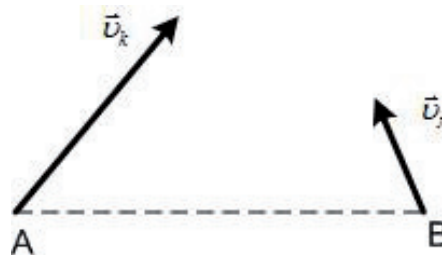


Рис. 2

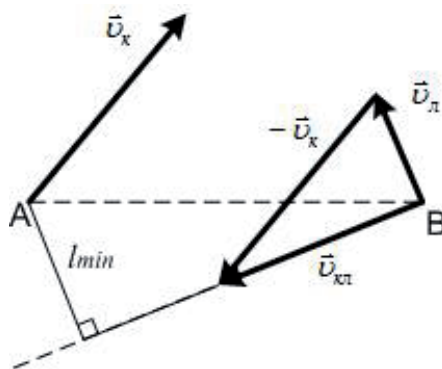


Рис. 3

Система отсчета «катер» движется равномерно относительно исходной системы отсчета со скоростью v_k . В новой системе отсчета катер неподвижен, а скорость лодки (в соответствии с законом сложения скоростей равна векторной сумме $\vec{v}_л$ и $\vec{v}_к$, т. е. лодка

относительно катера движется вдоль прямой АС, а катер находится в точке В. Опустив перпендикуляр из точки В на прямую АС, находим искомое расстояние.

Поскольку данная задача носит принципиально качественный характер (математические выкладки не требовались), это позволяет полностью сосредоточиться на применении методологического принципа — принципа относительности, что в свою очередь создает условия для эстетического восприятия интеллектуальной деятельности. Чтобы убедиться в эффективности проделанной работы, можно предложить учащимся проверить решение, рассмотрев эту же ситуацию в системе отсчета, связанной с лодкой.

Решение указанной задачи требует от учащихся умения применять на практике теоретические знания высокой степени общности, демонстрировать творческий подход и нестандартность мышления. Не менее ярко эти качества проявляются при решении экспериментальных задач.

Выделенные критерии позволяют провести оценку уровня эстетического развития учащихся (см. табл.).

Заключение

Возможности физики как учебного предмета в целенаправленном формировании эстетического восприятия познавательной деятельности, которое не должно сводиться к внешним визуальным проявлениям, в целом изучены недостаточно.

В процессе учебной деятельности с одной стороны физика должна быть представлена обучающимся как фундаментальная наука, служащая образцом естественнонаучного мышления и научного знания. С другой стороны, посредством физики возможно формирование и развитие личности учащегося, имеющего свои интересы, потребности и ценности, свои рациональные и эмоционально-образные особенности.

Важнейшим направлением эстетического развития является создание позитивного эмоционального отношения к содержанию, процессу и результатам мыслительной работы при изучении физики. Формы и средства реализации такого подхода могут быть различными, но их эффективность обеспечивается систематичностью и регулярностью применения. Результативность может быть оценена с помощью предложенных критериев.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кондратьев А. С.* Методы решения задач по физике / А. С. Кондратьев, Л. А. Ларченкова, А. В. Ляпцев. М.: Физматлит, 2012. 312 с.
2. *Ларченкова Л. А.* Методическая система обучения решению физических задач в средней школе: монография / Л. А. Ларченкова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 156 с.
3. *Лихачев Б. Т.* Педагогика: курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. М.: Прометей: Юрайт, 1998. 464 с.
4. *Лихачев Б. Т.* Общие проблемы воспитания школьников: учебное пособие по спецкурсу для пед. институтов / Б. Т. Лихачев. М.: Просвещение, 1979. 168 с.
5. *Лыков В. Я.* Эстетическое воспитание при обучении физике: кн. для учителя: Из опыта работы / В. Я. Лыков. М.: Просвещение, 1986. 44 с.
6. *Обозов Н. Н.* Словарь практического психолога / Н. Н. Обозов. СПб.: Облик, 1998. С. 101.
7. *Солодова Г. Г.* Эстетическое развитие личности в воспитательно-образовательном процессе школы: учебное пособие по курсу «Общая и возрастная педагогика». Часть 8 / Г. Г. Солодова, Н. А. Климова. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. 107 с.

REFERENCES

1. *Kondrat'ev A. S.* Metody resheniya zadach po fizike / A. S. Kondrat'ev, L. A. Larchenkova, A. V. Lyaptsev. M.: Fizmatlit, 2012. 312 s.

Характеристика уровней эстетического развития учащихся при изучении физики

| Уровни | Критерии | | | |
|---------|---|---|---|---|
| | Мотивационный | Когнитивный | Деятельностный | Эмоционально-волевой |
| НИЗКИЕ | <ul style="list-style-type: none"> • Нуждаются во внешних стимулах к изучению предмета; • проявляют кратковременный эпизодический интерес к выполнению некоторых видов учебной работы; • не проявляют стремления представить результаты своей работы красиво и аккуратно | <ul style="list-style-type: none"> • Не ощущают красоты науки, не испытывают желания в ее познании; • не достаточно владеют физической терминологией; • не осознают иерархию физических законов, преимущественно обращаются к частным физическим законам; • не всегда осознают причинно-следственные связи; • нарушают логичность высказываний | <ul style="list-style-type: none"> • Ориентированы преимущественно на репродуктивную деятельность; • при выполнении действий по образцу проявляют небрежность, пропускают важные элементы; • не могут аргументировано выбрать более красивое решение из предложенных; • не могут предложить альтернативный способ действий, решения задачи и т. д. | <ul style="list-style-type: none"> • Не сформирована потребность эстетического восприятия познавательной деятельности по физике; • низкий уровень самостоятельности; • не проявляют настойчивости в поиске красивого решения, увлеченнось получением результатным результатом |
| СРЕДНИЕ | <ul style="list-style-type: none"> • Регулярное проявление ситуативного интереса к изучению физики; • преимущественно внешние стимулы познавательной деятельности; • проявляют желание представить результаты своей работы красиво и аккуратно, но достигают этого только в присутствии или под влиянием кого-либо | <ul style="list-style-type: none"> • С интересом воспринимают демонстрацию красоты физической науки; • владеют физической терминологией, адекватно используют изученные физические понятия; • имеют представление о значении фундаментальных физических законов для науки; • грамотно выстраивают логическую цепочку рассуждений в изученных физических ситуациях | <ul style="list-style-type: none"> • Точно и аккуратно выполняют действия по образцу; • не способны предложить альтернативное решение по собственной инициативе, но будут его искать по указанию и с помощью учителя; • способны оценить красоту рас- суждений, выбрать красивое решение из предложенных, могут их оценить | <ul style="list-style-type: none"> • Проявляют потребность эстетического восприятия познавательной деятельности по физике; • проявляют средний уровень самостоятельности; • осознают необходимость поиска альтернативных, более красивых решений, но быстро теряют настойчивость |
| ВЫСОКИЕ | <ul style="list-style-type: none"> • Положительная мотивация к изучению физики (внутренние стимулы); • проявляют устойчивый интерес к истории физики, к достижениям современной науки; • результаты своей работы всегда представляют proudly, манно и аккуратно, без необходимости, проявляя инициативу | <ul style="list-style-type: none"> • Ощущают красоту физической науки, оперируют понятием красоты при описании различных результатов; • осознают иерархию физических законов, имеют представление о методологических принципах; • точно оперируют физическими понятиями и терминами, используют математический язык для описания физических процессов и явлений; • логично и последовательно выстраивают цепочку рассуждений в различных физических ситуациях | <ul style="list-style-type: none"> • Применяют и комбинируют изученные методы к новым ситуациям, прибегая к нестандартным приемам решения; • способны предложить альтернативное решение по собственной инициативе; • способны оценить красоту рас- суждений, стараются использовать критерий красоты при про- ведении своих рассуждений и оценке собственных результатов | <ul style="list-style-type: none"> • Обладают устойчивой потребностью в эстетическом восприятии познавательной деятельности по физике; • проявляют высокий уровень самостоятельности; • проявляют настойчивость в достижении более красивого результата |

2. *Larchenkova L. A.* Metodicheskaya sistema obucheniya resheniyu fizicheskikh zadach v sredney shkole: monografiya / L. A. Larchenkova. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2013. 156 s.
3. *Lihachev B. T.* Pedagogika: kurs lektsiy: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenie i slushateley IPK i FPK / B. T. Lihachev. M.: Prometey: Yurayt, 1998. 464 s.
4. *Lihachev B. T.* Obshchie problemy vospitaniya shkol'nikov: uchebnoe posobie po spetskursu dlya ped. institutov / B. T. Lihachev. M.: Prosveshchenie, 1979. 168 s.
5. *Lykov V. Ya.* Esteticheskoe vospitanie pri obuchenii fizike: kn. dlya uchitelya: Iz opyta raboty / V. Ya. Lykov. M.: Prosveshchenie, 1986. 44 s.
6. *Obozov H. N.* Slovar' prakticheskogo psihologa / N.N. Obozov. SPb.: Oblik, 1998. S. 101.
7. *Solodova G. G.* Esteticheskoe razvitie lichnosti v vospitatel'no-obrazovatel'nom protsesse shkoly: uchebnoe posobie po kursu «Obshchaya i vozrastnaya pedagogika». Chast' 8 / G. G. Solodova, N. A. Klimova. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2003. 107 s.

Н. В. Макарова, Ю. Ф. Титова

О ПРОБЛЕМАХ РАЗРАБОТКИ ПРИМЕРНОЙ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СОГЛАСНО ФГОС 3++ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ПРОФСТАНДАРТЫ

Проводится анализ нормативных документов Минобрнауки и Минтруда и соцзащиты, лежащих в основе разработки примерной основной образовательной программы (ПООП) по новым ФГОС 3++ на примере группы направлений 09.00.00. Рассмотрены подходы разработчиков к определению обязательных и рекомендательных компетенций в ПООП. Очерчен круг проблем, которые появляются у разработчика ПООП.

Ключевые слова: стандарт образования, профессиональный стандарт, компетенции, обобщенная трудовая функция.

N. Makarova, J. Titova

ON THE PROBLEMS OF DEVELOPING AN EXEMPLARY BASIC EDUCATIONAL PROGRAMME ACCORDING TO FGOS 3++ WITH A FOCUS ON PROFESSIONAL STANDARDS

The article presents an analysis of the normative documents of the Ministry of education and science and the Ministry of labor and social protection underlying the development of an exemplary basic educational programme in compliance with the new federal state educational standards FGOS 3++ for the 09.00.00 group of educational programmes. The paper describes the developers' approaches to the definition of mandatory and advisory competencies in the exemplary basic educational programme, and outlines the circle of problems confronted by its developer.

Keywords: *the standard of education, professional standard, competencies, general labor function.*

Введение

В российском высшем образовании в настоящее время начался переход к обучению по новой редакции ФГОС ВО, называемым ФГОС 3++. Ключевым моментом в новых

ФГОС является разработка вузом своих образовательных программ (ОП) на основе примерных основных образовательных программ (далее — ПООП), утвержденных экспертами и опубликованных в «Реестре

примерных основных образовательных программ высшего образования» (далее — реестр) на сайте reestr.fgosvo.ru. Образовательные программы должны учитывать требования профессиональных стандартов к знаниям, умениям выпускников. В приказах о вводе новых стандартов Минобрнауки предписывает окончание приема на обучение по старым стандартам 31 декабря 2018 года. При этом следует заметить, что первые приказы были изданы в июне 2017 года, последние — в мае 2018 года, а для 19 групп направлений бакалавриата еще не изданы, что составляет приблизительно 40 % от общего числа групп. Согласно нормативным документам начало обучения по новому ФГОС 3++ означает, что уже в конце сентября 2018 года все вузы должны утвердить свои ОП на новый 2018/19 учебный год на основе разработанных ПООП. Однако реальная ситуация такова, что переход на новый стандарт весьма проблематичен, так как на настоящий момент для новых ФГОС еще не опубликовано ни одной ПООП. А значит, в предписанные Минобрнауки сроки уложиться практически невозможно.

В настоящей статье проводится анализ проблем, возникающих при разработке примерной основной образовательной программы. В качестве примера рассматривается группа направлений «09.00.00 — Информатика и вычислительная техника».

Анализ нормативных документов для разработки ПООП

Основными нормативными документами, которыми руководствуется вуз при разработке ОП, являются ФГОС 3++, приказ Минобрнауки № 301 о порядке организации и осуществления образовательной деятельности [4], приказ Минобрнауки № 594 о порядке разработки примерных основных образовательных программ [5], приказ Минтруда и соцзащиты России № 148н от 12.04.2013 «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» [6], профессиональные

стандарты (также сфера ответственности Минсоцтруда). Для анализа были взяты новые утвержденные ФГОС по группе направлений 09.00.00 [1, 2, 3] и 13 профстандартов, используемых в этих ФГОС [7, 8]. Учитывая, что ОП разрабатывается на основе ПООП, будем считать, что и при разработке ПООП также следует руководствоваться этими же документами.

Основной особенностью нового ФГОС 3++ является его увязка с профстандартами. Этим преследуется цель приблизить высшее образование к требованиям работодателей в той или иной профессии, выраженным в профстандартах, нацелить обучение в вузе на формирование компетенций деятельности по конкретной специальности.

Эволюция образовательных стандартов шла по пути уменьшения требований к единообразию получения образования в различных вузах. Если в стандартах второго поколения четко были прописаны знания, умения и навыки (ЗУН), которые должны быть получены выпускником в процессе обучения, и на 90 % определялся перечень дисциплин, которые должны быть при этом изучены, то далее требования становились все более размытыми. Вместо ЗУН появилось понятие компетенции, перечень дисциплин определяется вузом самостоятельно. УМО по направлению разрабатывал примерный учебный план, но использование его было не обязательно. Анализ учебных планов конкретных вузов показывает, что они существенно отличаются как от примерного учебного плана, предлагаемого УМО, так и между собой. ФГОС 3 требовал формирования всех представленных в нем компетенций по всем видам деятельности. Когда стало понятно, что это невозможно сделать, появился ФГОС 3+, который позволял вузам для обучения выбрать один или несколько видов деятельности и формировать компетенции, относящиеся только к этому виду.

Новый взгляд на компетенции представлен в ФГОС 3++. Вместо общекультурных компетенций появляются универсальные

компетенции (УК), одинаковые для всех направлений. По-прежнему остаются общепрофессиональные (ОПК) компетенции, перечень профессиональных компетенций, как было в предыдущих стандартах, отсутствует. ОПК отражают степень сформированности общих умений в рамках одного направления. Однако ОПК в пределах группы могут частично совпадать. Так, по направлениям 09.03.01 и 09.03.02 ОПК отличаются примерно на 30–35 %. Согласно ФГОС 3++ (п. 1.4) организация разрабатывает образовательную программу бакалавриата (ОП) в соответствии с ФГОС ВО, с учетом соответствующей ПООП, включенной в реестр примерных основных образовательных программ.

Приказ № 301 (п. 6) тоже говорит об этом: «Образовательные программы (ОП), имеющие государственную аккредитацию, разрабатываются организацией в соответствии с ФГОС и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ ПООП (при наличии)». Учитывая, что ПООП до сих пор не разработаны ни по одному направлению, фраза «при наличии» становится ключевой в этом документе. Может ли вуз разрабатывать ОП без наличия ПООП, включенной в реестр, — ответа на этот вопрос ФГОС и другие документы не дают.

В том же пункте 6 (приказ 301) [4] читаем: «При включении ПООП в реестр ПООП организация разрабатывает с учетом ПООП образовательную программу для лиц, поступающих на обучение в год, следующий за годом включения ПООП в реестр. Обучение лиц по образовательной программе, разработанной до включения соответствующей ПООП в реестр, осуществляется по образовательной программе, разработанной на момент их поступления или по решению организации по образовательной программе, обновленной с учетом вновь включенной ПООП в реестр». Таким образом, при замене ПООП вуз не обязательно должен менять ОП на новую. В этом же пункте 6 приказа № 301 [4] указано: «Образовательные организации высшего об-

разования, имеющие в соответствии с Федеральным законом право самостоятельно разрабатывать и утверждать образовательные стандарты, разрабатывают соответствующие образовательные программы на основе таких образовательных стандартов»*. Следует заметить, что подобных вузов в России незначительное количество. Поэтому, анализируя положения ФГОС 3++ и 301 приказа, можно сделать вывод: на настоящий момент без наличия ПООП, включенной в реестр, вуз не может разрабатывать ОП.

Проблема разработчика ПООП

Понятие ПООП было введено еще в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании...» (2012 г.), но в высшем образовании до настоящего времени не применялось. В ФГОС 3++ ПООП становится ключевым документом для разработки вузом своей ОП, что накладывает на разработчика ПООП большую ответственность перед высшим образованием.

Обратимся к Порядку разработки ПООП [5], в п. 5 которого сказано: «Проекты примерных основных общеобразовательных программ разрабатываются по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации и (или) учебно-методическими объединениями в системе общего образования, проекты примерных основных профессиональных программ разрабатываются участниками отношений в сфере образования (далее — разработчики)».

Данная установка определяет следующее: для общего образования (школы) ПООП заказывает Минобрнауки, а для высшего образования ПООП могут разрабатывать и вузы, и кафедры, и отдельные сотрудники, например, группа преподавателей. Вместе с тем разработка ПООП — это сложное ответственное и трудоемкое дело. Согласно закону «Об образовании» (273-ФЗ) «примерная основная образовательная программа — учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные

рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы». В частности, планируемые результаты обучения требуется увязать с профстандартами, т. е. описать профессиональные компетенции (обязательные и рекомендательные). Вполне логично, что для высшего образования ПООП будут разрабатывать УМО, так как в них представлены лучшие специалисты, преподаватели и практики по тому или иному направлению. Однако согласно нормативным документам УМО по направлениям высшего образования не имеют полномочий для осуществления этой работы, а следовательно, они могут разрабатывать ПООП инициативно, как и любые другие участники отношений в сфере образования.

Другой аспект проблемы — в количестве возможных ПООП по одному направлению. Предыдущие ФГОС позволяли каждому вузу разрабатывать свою образовательную программу. Это привело к тому, что вузы, обучающие по одному и тому же направлению, имеют, несмотря на рекомендации УМО, сильно отличающиеся друг от друга ОП, что обусловлено выбранным типом деятельности, направленностью обучения, а также концепцией обучения и возможностями конкретной кафедры и вуза. Это давало возможность вузу отразить в подготовке выпускника свои лучшие стороны, в идеале подготовить уникального специалиста, подобно тому, как в творческих вузах (театральных) набирают группу под конкретного актера-педагога. Но как такое многообразие отразить в ПООП? Стандарт скорее подразумевает, что ПООП должна быть одна.

Проблема экспертизы ПООП

В п. 14 Порядка разработки ПООП [5] сказано: «Проекты примерных программ направляются разработчиками в учебно-методические объединения в системе профессионального образования для организации проведения экспертизы». Таким образом, определена роль УМО в процессе разработки ПООП — проведение экспертизы. Но если УМО само разработает ПООП, то оно само и будет проводить ее экспертизу. Результат этой экспертизы, а также результаты экспертизы ПООП, разработанных другими участниками образовательного процесса, понятен заранее.

В Порядке разработки ПООП [5] п. 16 говорится о том, что УМО в 7-мидневный срок направляет проект ПООП в определяемую им для проведения экспертизы организацию и размещает на сайте fgosreestr.ru для информирования общественности. Возникает дополнительная проблема. Сайт fgosreestr.ru организован таким образом, что на нем не предусмотрены сообщения о размещении проектов и утвержденных ПООП. Проверка наличия/отсутствия нужной информации отнимает у пользователя значительное время. Это не оптимально с точки зрения представления данных и не отвечает современным требованиям к сайту, а именно своевременное информирование об обновлениях информации, ведение личного кабинета.

Проблема определения и включения в ПООП профессиональных компетенций

В стандарте ФГОС 3++ выделены три группы компетенций, которые необходимо сформировать во время обучения в вузе. В отношении универсальных и общепрофессиональных компетенций вопросов при разработке ОП не возникает, поскольку они указаны в каждом стандарте, однако этого нельзя сказать относительно профессиональных компетенций, где возникает множество вопросов.

Попробуем с позиций разработчика ПООП разобраться, как сформировать профессио-

нальные компетенции с учетом профессиональных стандартов. Согласно ФГОС 3++ профессиональные компетенции разделяются на обязательные профессиональные компетенции, рекомендуемые профессиональные компетенции и профессиональные компетенции, определяемые самостоятельно. Обозначим их ПК-ОБЯЗ, ПК-РЕК, ПК-САМ — соответственно (рис. 1).

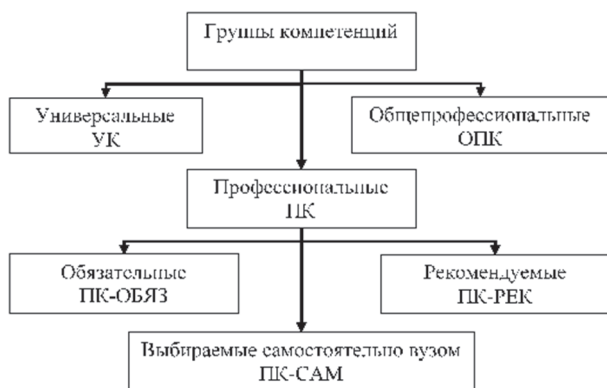


Рис. 1. Группы компетенций

Из ФГОС [1, 2, 3] п. 3.5: «...Организация (вуз) включает из ПООП в программу бакалавриата все обязательные профессиональные компетенции (при наличии) ПК-ОБЯЗ;

вправе включить из ПООП в программу бакалавриата одну или несколько рекомендуемых профессиональных компетенций (при наличии) ПК-РЕК;

включает в определяемые самостоятельно (ПК-САМ) одну или несколько профессиональных компетенций, исходя из направленности (профиля) программы бакалавриата, на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), а также, при необходимости, на основе анализа иных требований, предъявляемых к выпускникам. (Организация вправе не включать профессиональные компетенции, определяемые самостоятельно, при наличии обязательных профессиональных компетенций, а также в случае включения в программу бакалавриата рекомендуемых профессиональных компетенций)».

Таким образом, ФГОС не определяет, как появляются в ПООП обязательные и рекомендательные профессиональные компетенции, а вот ПК-САМ вуз берет из профстандартов, или руководствуясь какими-то своими соображениями. Таким образом, увязка с профстандартами прослеживается только в этой достаточно нечеткой размытой фразе и в общем случае, если в ПООП есть ПК-ОБЯЗ или ПК-РЕК, то из профстандартов ничего выбрать не понадобится.

Какие варианты отбора профессиональных компетенций можно предложить разработчику?

1-й подход. Взять профессиональные компетенции из предыдущего ФГОС. Но тогда возникает вопрос, а как их трактовать? Как обязательные? Как рекомендательные? В предыдущем ФГОС компетенции распределялись по видам деятельности. Назначив какие-либо компетенции, отвечающие определенному виду деятельности, обязательными, мы автоматически требуем, чтобы весь этот вид деятельности стал обязательным. Например, во ФГОС по направлению 09.03.02, какой вид деятельности назначить обязательным: научно-исследовательский; производственно-технологический; организационно-управленческий; проектный? Для подготовки широкого спектра специалистов в разных вузах может быть выбран разный вид деятельности. Как вариант можно разработать ПООП под каждый вид деятельности, но это уже не одна ПООП, а как минимум четыре. Поэтому данный подход не приемлемым.

2-й подход. На основе профстандартов. Хотя ФГОС не определяет, на основе чего строится содержание ПООП, но из концепции стандарта следует, что ПООП должна быть ориентирована на профстандарты. Допустим, что разработчик ПООП будет формулировать профессиональные компетенции на основе профстандартов, взяв за основу общие трудовые функции (ОТФ), как это написано в ФГОС. Для направления 09.03.02 в ФГОС указано 12 профстандартов, которые

можно взять за основу отбора профессиональных компетенций. Профстандарты имеют идентичную структуру. В них деятельность по специальности разбита на общие трудовые функции (ОТФ), которые отнесены к определенным уровням образования. В свою очередь каждая ОТФ детализирована на трудовые функции, а они в свою очередь детализированы на трудовые действия. Какие ОТФ нужно формировать в рамках высшего образования уровня бакалавриата? Ответ на это вопрос дает приказ Минтруда и соцзащиты № 148н «Об утверждении уровней образования» [6]. Согласно этому приказу выделены 9 уровней квалификации и для них описаны показатели уровней квалификации, в частности, какому уровню образования соответствует тот или иной уровень квалификации, а также основные пути достижения уровня квалификации. В таблице 1 дана краткая характеристика 5-го и 6-го уровней, из которой следует, что 5-й уровень достигается на основе программ СПО, а 6-й уровень на основе программ высшего образования уровня бакалавриата.

Седьмой уровень квалификации требует высшего образования уровня специалитета или магистратуры, 8-й и 9-й уровни — аспирантуры. Присвоение ученой степени как результата обучения при этом не оговаривается.

В таблице 2 представлены некоторые обобщенные характеристики профстандартов, упомянутых в ФГОС группы направлений 09.00.00.

Последние графы (8-9-10) показывают, в каком ФГОС используется тот или иной профстандарт. В графе 4 указано количество страниц в каждом профстандарте. Большинство профстандартов имеет в среднем 20–40 страниц, и они описывают деятельность достаточно узкого диапазона. В то же время два профстандарта существенно отличаются от других: «Специалист по информационным системам» (248 страниц) и «Руководитель проектов в области информационных технологий» (117 страниц). Наличие такого большого количества страниц говорит о попытке в одном профстандарте описать деятельность специалиста очень широкого профиля. Компьютерная же область уже давно стала требовать специалистов узкого профиля. Поэтому в случае с профстандартом на 248 страниц это говорит о необходимости выделения нескольких названий профессий и правильной систематизации функций по профессиям. Если проанализировать обобщенные трудовые функции из этого стандарта, то мы видим, что в нем есть всего одна ОТФ 6-го уровня квалификации, и она детализирована на 57 трудовых функций, каждая из которых детализирована в свою очередь на трудовые действия.

Таблица 1

Описание 5-го и 6-го уровней квалификации

| Уровень | Основные пути достижения уровня квалификации |
|-------------|---|
| 5-й уровень | Образовательные программы среднего профессионального образования (СПО) — программы подготовки специалистов среднего звена, программы подготовки квалифицированных рабочих (служащих) Основные программы профессионального обучения — программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих, программы переподготовки рабочих, служащих, программы повышения квалификации рабочих, служащих Дополнительные профессиональные программы Практический опыт |
| 6-й уровень | Образовательные программы высшего образования — программы бакалавриата Образовательные программы среднего профессионального образования — программы подготовки специалистов среднего звена Дополнительные профессиональные программы Практический опыт |

В графе 5 приведен диапазон уровней ОТФ, что в целом позволяет судить, на каком уровне образования начинает формироваться тот или иной специалист и каков самый высокий уровень квалификации в данном виде деятельности. Согласно приказу 148н в рамках бакалавриата нужно сформировать ОТФ 6-го уровня. Но где и как будут формироваться ОТФ 3-го, 4-го и 5-го уровней, если студент пришел в вуз не после СПО, а после школы? Видимо, они также должны быть сформированы при обучении в вузе. Но нормативные документы не дают ответ на этот вопрос.

В графах 6 и 7 выделены два смежных уровня квалификации — 5-й и 6-й. В результате анализа профстандартов оказалось, что они далеко не всегда соответствуют приказу 148н. Так, в профстандарте 004 «Программист» указано, что для 5–6-го уровней квалификации необходимо высшее образование, но в приказе Минсоцтруда № 148н «Об утверждении уровней квалификации...» такого уровня не предусмотрено, а значит, профстандарт не соответствует этому приказу. В профстандартах 68 «Специалист по тестированию в области информационных технологий», 146 «Администратор баз данных», 153 «Специалист по информационным системам» 5-й уровень требует высшего образования уровня бакалавриата, что также не соответствует приказу 148н. В профстандарте 197 «Технический писатель» (специалист по технической документации в области информационных технологий) уровня бакалавриата нет вообще — 4-й уровень относится к СПО, а 5–6-й — к специалитету и магистратуре.

Также не соответствуют приказу 148н профстандарты 28 «Специалист по организации и управлению научно-исследовательскими и опытно-конструкторскими работами» и 32 «Специалист по научно-исследовательским и опытно-конструкторским работам», так как в них 6-й уровень требует специальной подготовки и наличия научной степени кандидата или доктора наук. Включение этих профстандартов в ФГОС уровня бакалавриата не обосновано.

Таким образом, перед разработчиком ПООП стоит нелегкая задача — обосновать использование тех или иных ОТФ, взятых из профстандартов. Если при составлении ПООП использовать только не противоречащие законам и приказам положения профстандартов, то ряд ОТФ не будут включены ни в систему СПО, ни в систему высшего образования.

Допустим, разработчик ПООП выбрал ОТФ из одного профстандарта в качестве обязательной или рекомендательной компетенции. Но поскольку ПООП разрабатывается для всего направления, значит, эта компетенция рекомендована всему направлению. Это не логично. Тогда просто пропадает сама идея профстандарта. Исходя из сказанного, приходим к выводу, что под каждый профстандарт необходимо разрабатывать свою ПООП со своими компетенциями, учебным планом, содержанием дисциплин. Соответственно профстандарту рождается и направленность ПООП. Но, с другой стороны, ФГОС должен трактоваться шире, чем профстандарт. На протяжении многих лет авторы участвуют в подготовке выпускников по направлениям группы 09.00.00. Выпускники



Рис. 2

находят свое применение как работники разных специальностей сообразно уровню своей подготовки. И важно именно то, что вуз дал им такие знания, умения и навыки, сформировал у них такие компетенции, которые позволяют заниматься широким кругом видов деятельности.

Если рассмотреть проблему отбора профессиональных компетенций с точки зрения взаимосвязи данных, они должны отражать согласно ФГОС 3++ 1) тип деятельности, 3) направленность (профиль) обучения (рис. 2).

Связь между этими группами данных «многие-ко-многим», т. е. в каждой области и сфере профессиональной деятельности применимы все перечисленные типы деятельности. Соответственно этому возможно очень большое множество образовательных программ. Поэтому непонятно, как все это многообразие можно учесть в одной ПООП.

Рассмотренные подходы к отбору профессиональных компетенций приводят к выводу, что в любом случае по одному направлению необходимо разработать множество ПООП. Однако если обратиться к порядку разработки ПООП [5], то в нем нет явного ответа возможно ли такое, чтобы по одному направлению было разработано несколько действующих ПООП. Если обратиться к 301-му приказу [4], то в п. 6 (был процитирован в этой статье ранее) ясно написано, что действующая ПООП в реестре должна быть одна. Хотя это положение можно трактовать двояко.

Попробуем спрогнозировать, как разработчики будут определять профессиональные компетенции. Скорее всего, УМО откажется от формулировки профкомпетенций, передавая это вузам. Значит, бремя ответственности ляжет на конкретные кафедры, на плечи и без того загруженных преподавателей.

Проблема учета специфики направления обучения

К группе направлений «09.00.00 — Информатика и вычислительная техника» относится 4 направления. В ФГОС 3++ по

каждому направлению перечислены с небольшими изменениями одни и те же профстандарты. Поэтому возникает еще одна проблема — как в ПООП должно отразиться направление. Закономерный подход — дифференцировать по разным ОТФ. Но это не получится, так как с учетом описанных выше противоречий в профстандартах и особенностей их построения придется использовать одни и те же ОТФ по разным направлениям. А ведь еще есть и профили в направлениях. Например, профстандарт 233 «Системный аналитик» упоминается во всех трех принятых ФГОС по группе направлений 09.00.00. В этом стандарте есть всего одна ОТФ 6-го уровня «Концептуальное, функциональное и логическое проектирование систем среднего и крупного масштаба и сложности». В целом понятно, как можно построить обучение для формирования такой ОТФ. Но как при этом ПООП различных направлений будут отличаться между собой? При направленности ПООП на профстандарты сложно провести границу между направлениями. Сейчас УМО учреждены по направлениям, и функции согласования ПООП между УМО не предусмотрены. Поэтому напрашивается еще один вывод — при ориентации на одни и те же профстандарты необходимо в одной и той же группе осуществлять согласование ПООП по разным направлениям.

Выводы

В данной статье были поставлены вопросы, которые возникают у потенциального разработчика ПООП при осмыслении новых ФГОС 3++ через призму использования профстандартов. Выявленные проблемы, по мнению авторов, являются аналогичными для любой группы направлений:

— невозможно говорить о переходе на новые стандарты, поскольку для 40 % групп направлений этих стандартов до сих пор нет;

— ПООП является руководящим документом для разработки вузами ОП, но нет ни одного нормативного документа, устанавливающего ответственного за ее разработку;

— по принятым ФГОС до сих пор не разработано ни одной ПООП, что не позволяет вузам разработать свои ОП для перехода на обучение по новым стандартам;

— профстандарты по группе 09.00.00, которые вуз должен использовать при разработке ОП, не соответствуют в полной мере приказам Минсоцтруда, не удовлетворяют принципам системности отбора и представления данных;

— в рамках одной ПООП невозможно согласовать требования ФГОС по типам деятельности и направленности обучения;

— учитывая, что в рамках одной группы направлений используются одни и те же профстандарты, необходимо согласование ПООП по разным направлениям.

Можно сделать общий вывод: к сожалению, нормативные документы, необходимые для разработки ПООП, в определенных (и достаточно важных) моментах не согласуются между собой и даже противоречат друг другу, и на многие вопросы не дают ответа. Интересная идея приближения сферы образования к потребностям работодателей до конца не проработана.

ПРИМЕЧАНИЯ

- * Часть 8 статьи 12 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника: приказ Минобрнауки России № 929 от 19.09.2017. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_280311/ (дата обращения: 30.09.2018).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии: приказ Минобрнауки России № 926 от 19.09.2017. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_280601/ (дата обращения: 30.09.2018).
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика: приказ Минобрнауки России № 922 от 19.09.2017. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_280602/ (дата обращения: 30.09.2018).
4. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Минобрнауки России № 301 от 05.04.2017. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220229/ (дата обращения: 30.09.2018).
5. Об утверждении Порядка разработки примерных основных образовательных программ, проведения их экспертизы и ведения реестра примерных основных образовательных программ: приказ Минобрнауки России № 594 от 28.05.2014. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166761/ (дата обращения: 30.09.2018).
6. Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от № 148н от 12.04.2013. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146970/ (дата обращения: 30.09.2018).
7. Профессиональные стандарты. [Электронный ресурс]: Программно-аппаратный комплекс ВНИИ труда Минтруда России — URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyu-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (дата обращения: 30.09.2018) — группа 06: 4 Программист, 68 Специалист по тестированию в области инфор-

мационных технологий, 146 Администратор баз данных, 153 Специалист по информационным системам, 154 Руководитель проектов в области информационных технологий, 197 Технический писатель (специалист по технической документации в области информационных технологий), 233 Системный аналитик, 563 Специалист по дизайну графических и пользовательских интерфейсов, 564 Системный администратор информационно-коммуникационных систем, 565 Специалист по администрированию сетевых устройств информационно-коммуникационных систем, 566 Системный программист.

8. Профессиональные стандарты. [Электронный ресурс]: Программно-аппаратный комплекс ВНИИ труда Минтруда России — URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (дата обращения: 30.09.2018) — группа 40: 28 Специалист по организации и управлению научно-исследовательскими и опытно-конструкторскими работами, 32 Специалист по научно-исследовательским и опытно-конструкторским работам.

REFERENCES

1. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 09.03.01 Informatika i vychislitel'naya tehnik: prikaz Minobrnauki Rossii № 929 ot 19.09.2017. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_280311/ (data obrashcheniya: 30.09.2018).
2. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 09.03.02 Informatsionnye sistemy i tehnologii: prikaz Minobrnauki Rossii № 926 ot 19.09.2017. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_280601/ (data obrashcheniya: 30.09.2018).
3. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 09.03.03 Prikladnaya informatika: prikaz Minobrnauki Rossii № 922 ot 19.09.2017. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_280602/ (data obrashcheniya: 30.09.2018).
4. Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noy deyatel'nosti po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya — programmam bakalavriata, programmam spetsialiteta, programmam magistratury: prikaz Minobrnauki Rossii № 301 ot 05.04.2017. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220229/ (data obrashcheniya: 30.09.2018).
5. Ob utverzhdenii Poryadka razrabotki primernykh osnovnykh obrazovatel'nykh programm, provedeniya ih ekspertizy i vedeniya reestra primernykh osnovnykh obrazovatel'nykh programm: prikaz Minobrnauki Rossii № 594 ot 28.05.2014. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166761/ (data obrashcheniya: 30.09.2018).
6. Ob utverzhdenii urovney kvalifikatsii v tselyah razrabotki projektov professional'nykh standartov: prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot № 148n ot 12.04.2013. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146970/ (data obrashcheniya: 30.09.2018).
7. Professional'nye standarty. [Elektronnyj resurs]: Programmno-apparatnyj kompleks VNIИ truda Mintruda Rossii — URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (data obrashcheniya: 30.09.2018) — группа 06: 4 Programmist, 68 Spetsialist po testirovaniyu v oblasti informatsionnykh tehnologiy, 146 Administrator baz dannyh, 153 Spetsialist po informatsionnym sistemam, 154 Rukovoditel' projektov v oblasti informatsionnykh tehnologiy, 197 Tehnicheskiy pisatel' (spetsialist po tehniceskoy dokumentatsii v oblasti informatsionnykh tehnologiy), 233 Sistemnyj analitik, 563 Spetsialist po dizaynu graficheskikh i pol'zovatel'skikh interfeysov, 564 Sistemnyj administrator

informatcionno-kommunikatsionnyh sistem, 565 Spetsialist po administrirovaniyu setevykh ustroystv informatcionno-kommunikatsionnyh sistem, 566 Sistemnyj programmist.

8. Professional'nye standarty. [Elektronnyj resurs]: Programmno-apparatnyj kompleks VNII truda Mintruda Rossii — URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatcionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (data obrashcheniya: 30.09.2018) — gruppa 40: 28 Spetsialist po organizatsii i upravleniyu nauchno-issledovatel'skimi i opytно-konstruktorskimi rabotami, 32 Spetsialist po nauchno-issledovatel'skim i opytно-konstruktorskimi rabotam.

В. И. Снегурова, Н. С. Подходова, В. В. Орлов

ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА И РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ

В статье рассматриваются особенности построения курса математики на современном этапе становления школьного образования. Выделены идеи, лежащие в основе стратегии отбора содержания и его структурирования с учетом требований Федерального государственного стандарта и Концепции математического образования. Представлено их обоснование. Раскрыты содержательно-методические линии, по которым целесообразно структурировать содержание курса математики.

Описаны условия реализации курса математики средней школы с использованием внутрипредметных и межпредметных связей и опорой на субъектный опыт учащихся. Приведены примеры реализации.

Ключевые слова: стратегии отбора содержания и структурирования, содержательно-методические линии, условия реализации курса математики средней школы.

V. Snegurova, N. Podkhodova, V. Orlov

FEATURES OF SELECTION AND REALIZATION OF THE CONTENT OF SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS

The article deals with the features of constructing a course of mathematics of the modern school system. The ideas underlying the strategy for selecting content and its structuring with the requirements of the Federal State Standard and the Concept of Mathematical Education are highlighted. Their rationale is submitted. Content-methodical lines are considered. They define the structure of the content of the course of mathematics. The conditions for the realization of the school mathematics course are described (intra-subject and interdisciplinary connections and the students' experience are used). Examples of realization are given.

Keywords: content selection strategies, content-methodical lines, conditions for the realization of a school mathematics course.

Современные тенденции в образовании, государственные стандарты, Концепция математического образования предъявляют новые требования к содержанию математического образования и его реализации. В со-

ответствии с ними мы выделили основные идеи, которые определяют стратегию отбора содержания и его структурирование.

1. *Структурирование на основе выделения в программе для каждого предмета пред-*

метной области *Математика содержительно-методических линий, как традиционных, так и новых.*

Целесообразность реализации такого подхода определяется следующими соображениями.

Во-первых, это позволяет продемонстрировать в курсе математики, который будет построен на основе такой программы, непрерывное развитие каждого из фундаментальных понятий, формируемых в курсе: уравнение, неравенство, число, фигура, преобразование, отношение и т. д.

Во-вторых, выстраивание в программе каждой содержательно-методической линии дает возможность более полно и четко отразить преемственность в формировании и развитии знаний, умений и навыков учащихся, включенных в ее содержание.

В-третьих, позволяет реализовать внутрипредметные связи именно по линиям, предусмотреть возможность использования ведущих методов одной линии в другой, объективно оценить риски изменения последовательности изучения учебного материала в рамках одного предмета (алгебры, геометрии или начал анализа), в рамках математики в целом, при реализации связей с другими предметами (физикой и информатикой). Это обеспечит и более свободное оперирование межпредметными понятиями и эффективное овладение школьниками различными универсальными учебными действиями (УУД).

Выделение в программе основных содержательно-методических линий учитывает исторический опыт отечественного математического образования и потребности современного общества. Прежде всего это традиционные линии: Числа, Тождественные преобразования, Уравнения и неравенства, Функции, Геометрические фигуры, Отношения (в геометрии), Измерения и вычисления (в геометрии), Построения, Преобразования (в геометрии), Векторы и координаты на плоскости (элементы аналитической геометрии), Элементы математического анализа. Однако

представляется целесообразным выделение в качестве особых таких содержательно-методических линий, как: Сюжетные задачи, Методы математики, а также, учитывая требования стандарта, добавить еще три: Элементы теории множеств и математической логики, История математики, Статистика и теория вероятностей.

Явное выделение линии *Сюжетные задачи* и выделение специфических для нее образовательных результатов обучения ориентировано на целенаправленное и осознанное формирование последовательности системы знаний и умений, интегрирующих во многом результаты других содержательно-методических линий функционально-алгебраической составляющей курса математики. Выделение *моделирования*, как необходимой и сквозной составляющей указанной линии направлено на эффективное достижение таких *метапредметных результатов* общего образования, как умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач; умение определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией; умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения; умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач, видеть связь математики с окружающим миром, с одной стороны, и ее обобщенность и абстрактность — с другой.

Выделение линии *История математики*, акцент на специальное рассмотрение и ориентация на результаты, связанные с осознанием учащимися роли и значимости математической науки, а также процесса появления и становления фундаментальных математических понятий, в историческом контексте согласуются с *личностными результатами*, сформулированными в Федеральном госу-

дарственном образовательном стандарте и ориентированы на их достижение. Например, в рамках базового уровня выделены такие результаты, как: умение описывать отдельные выдающиеся результаты, полученные в ходе развития математики как науки; знать примеры математических открытий и их авторов в связи с отечественной и всемирной историей; понимать роль математики в развитии России; в рамках углубленного уровня – понимать математику как строго организованную систему научных знаний, в частности, владеть представлениями об аксиоматическом построении геометрии и первичными представлениями о неевклидовых геометриях; рассматривать математику в контексте истории развития цивилизации и истории развития науки, понимать роль математики в развитии России. Наличие этой линии способствует достижению таких личностных результатов, как формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики и т. д.

Выделение линии *Методы математики* предполагает демонстрацию применения этих методов в других областях знаний, что способствует как более полному достижению *метапредметных результатов*, так и *личностных результатов*, связанных с осознанием места математики в окружающем мире и ее значимости, что способствует развитию такого универсального учебного действия, как смыслообразование. В области предметных результатов эта линия будет «работать» на формирование обобщенного представления о содержании курса математики в целом.

На базовом уровне усвоение содержания выделенной линии направлено на достижение таких результатов, как умение применять известные методы при решении стандартных математических задач; замечать и характеризовать математические закономерности в окружающей действительности; приводить примеры математических закономерностей в природе, в том числе характеризующих

эстетику окружающего мира и произведений искусства. На углубленном уровне – владеть знаниями о различных методах обоснования математических утверждений и самостоятельно применять их; владеть типологией задач и пользоваться этой типологией при выборе метода решения; характеризовать произведения искусства с учетом математических закономерностей в природе, использовать математические закономерности в самостоятельном творчестве.

Структурирование курса математики на основе выделения содержательно-методических линий во многом способствует реализации обучения на основе системно-деятельностного подхода. Оно позволяет организовать и отслеживать процесс формирования фундаментальных понятий курса математики на основе принципа «расширяющейся спирали»: постепенно расширяя, обогащая и включая в систему их новые смыслы и интерпретации. Кроме того, описание процесса продвижения от изучения простых примеров понятий к их обобщениям (например, цепочка: от уравнения как равенства с буквой и решения уравнений на основе свойств действий к уравнению как равенству с переменной и решению уравнений на основе свойств числовых равенств, далее к уравнению как равенству двух функций и решению уравнений на основе применения теорем о равносильных преобразованиях уравнений) и промежуточным результатам позволяет организовать обобщение способов деятельности учащихся на основе осваиваемого содержания.

2. *Наполнение содержательно-методических линий курса учебным материалом происходит на основе деятельностного подхода, реализации идеи фузионизма и идеи учета субъектного опыта ученика и учителя.*

Необходимость реализации идеи деятельностного подхода объясняется пониманием развития субъекта как его самодвижения, осуществляющегося благодаря его деятельности в предмете, усилением внимания к ученику как деятельности субъекта. Учебная

работа подростка не исчерпывается лишь овладением способами действий, но и включает собственные авторские действия (замысел, представление, анализ условий реализации, выдвижение гипотез, получение продукта). В соответствии с этим образовательное пространство подростка должно создавать условия для его действий как автора, что предполагает при изучении математики возможность выбора ребенком приоритетных для него видов и способов деятельности, работу с различными определениями понятий, освоение курса на различных уровнях строгости.

В подростковом возрасте ведущими мотивами деятельности становятся саморазвитие и самореализация, стремление к утверждению своего уникального «Я», возрастает роль общения в подростковом возрасте, что требует диалогических форм обучения. Деятельность ученика при изучении математики должна направляться, в том числе, и на изучение себя, меняющегося в процессе учебной работы, на самоопределение. Это обеспечивается за счет обучения самостоятельной познавательной деятельности школьника и организации ее различных видов при изучении предмета, о чем говорилось выше, за счет выделения в содержании каждой линии и в требованиях к предметным результатам обучения дидактических единиц, требований к предметным результатам учебных действий для использования в повседневной жизни и обеспечения возможности успешного продолжения образования на базовом уровне, на базовом и углубленном уровнях, на углубленном уровне; за счет включения в содержание специальных заданий по развитию рефлексии.

Так, например, в линии методов такими иерархически выстроенными дидактическими единицами служат: «Основные методы решения сюжетных задач: арифметический, алгебраический», «*Неалгебраические методы решения сюжетных задач*», а учебными действиями: «применять основные методы решения сюжетных задач при решении стан-

дартных задач»; «владеть знаниями о различных методах решения сюжетных задач и самостоятельно применять их», соответственно.

Идея фузионизма при построении учебных курсов, как известно, может быть реализована на различных уровнях общности: предполагать слитное изучение различных предметов (биологии и химии в курсе естествознания), различных разделов одной науки (алгебры и геометрии в курсе математики, в более узком варианте — изучение в одном курсе геометрии плоских и пространственных фигур). Возможности реализовать эту идею на различных уровнях рассматриваются в отечественной методике обучения математике с XIX века по сегодняшний день, и здесь сложилась определенная традиция. Так, курс математики 5–6 классов, в рамках которого изучается арифметика, элементы алгебры и геометрии, реализует эту идею. При наполнении материалом содержательно-методических линий курса математики современной школы в соответствии с требованиями стандарта общего образования при изучении математики 5–6 классов и в систематическом курсе планиметрии целесообразно рассмотрение объемных фигур и знакомство с отношениями в пространстве с целью демонстрации закономерностей планиметрии на объемных фигурах, поддержания у учащихся необходимого уровня пространственных представлений, поддержки курсов физики, химии и информатики, для подготовки к изучению систематического курса стереометрии. В линию геометрических фигур следует включить объемные фигуры: пирамиды, параллелепипеды, правильные многогранники, сфера, шар, цилиндр, конус, их элементы и простейшие свойства; в линии отношений: представления о взаимном положении прямых в пространстве, положении прямой и плоскости, взаимном положении плоскостей, представления о перпендикулярности прямых и плоскостей в пространстве (как материал, рекомендуемый для рассмотрения без доказательств).

Изучение и использование неалгебраических методов (графического и геометрического, в частности) решения сюжетных задач, изучение и применение функциональных методов решения уравнений и неравенств, которые должны быть включены в содержание линии методов, в линии сюжетных задач, в линии уравнений и неравенств, также можно в определенном смысле понимать как реализацию идеи фузионизма в курсе алгебры.

Необходимость учета субъектного (личностного) опыта учащихся при построении программы по математике диктуется несколькими основаниями.

- Вписывание новой информации в субъектный опыт ребенка является необходимым условием достижения понимания [1].

Как отмечает А. Р. Лурия, с каждым понятием у человека связано определенное семантическое (смысловое) поле. Каждый человек связывает понятие с собственными представлениями об этом понятии, причем чаще в виде образов конкретных предметов. Поэтому необходимо связывать по возможности вводимое понятие с имеющимися у ученика представлениями об этом понятии, при изучении математики на базовом уровне целесообразно поменять функцию использования жизненных представлений с демонстрационной на опорную. Это позволит не только создать условия для понимания новой информации, но и сделать знания более прочными. Но чтобы вписать эту информацию в личностный опыт ребенка, его необходимо выявить.

- Очень немного понятий в курсе математики, термины которых не знакомы ученику, а значит, у ребенка с этими терминами связан уже определенный смысл, причем соответствующие понятия могли быть сформированы как в жизненном опыте ребенка, так и приобретены в процессе изучения других учебных предметов. Этот смысл может соответствовать научному смыслу в математике, а может и не соответствовать. Например, полярный круг, рассматриваемый в

географии, скорее является моделью окружности, чем круга, а круг Эйлера — моделью плоской двумерной фигуры. В случае расхождения научных понятий и жизненных представлений об этом понятии (что сначала надо выявить) необходимо организовать специальную работу, используя методики выявления субъектного опыта [4].

- Субъектный опыт включает несколько составляющих, одной из наиболее значимых является эмоционально-ценностная, которая определяет мотивацию учащихся. Как пишет нейрофизиолог Д. Соуза, лимбическая система, связанная с данной составляющей субъектного опыта, самая древняя и самая значимая для личности. Поэтому ориентация на использование эмоционально-ценностной составляющей субъектного опыта в значительной степени определяет эффективность усвоения учебного материала учащимися и способствует формированию УУД «смыслообразование».

Таким образом, в процессе обучения математике работа с субъектным опытом предполагает:

- выявление субъектного опыта перед введением нового материала;
- опору на субъектный опыт при введении нового материала на основе установления связи вводимой информации с имеющейся у ученика;
- выявление субъектного опыта после введения нового материала, на этапе закрепления, чтобы определить, вписалось ли новое понятие в субъектный опыт ученика;
- использование процессуальной составляющей субъектного опыта при формировании предметных умений и УУД, в частности, возможности выбора способов получения результата;
- работу с эмоционально-ценностной составляющей на протяжении всего урока, но особое внимание ее актуализации должно уделяться на этапе мотивации (в начале урока), на этапе рефлексии в конце урока, когда нужно выявить личностную значимость для ученика изученного материала и

его настроение на уроке, а также в периоды наименьшей работоспособности (через 20 минут после начала урока), так как эмоции имеют большой энергетический ресурс.

Говоря о построении курса математики основной школы, выделим условия реализации содержания курса, принципы отбора которого были описаны выше.

1. Одним из условий реализации содержания является включение исторического контекста в деятельность учащихся. Исторический контекст — часть культурного контекста, а математика в логике Федерального стандарта рассматривается как часть культуры. Использование исторического контекста в предметной деятельности способствует формированию личностных УУД. Исторические ситуации могут выступать как источник деятельности школьника и основа мотивации его самостоятельной деятельности. Это реализуется не только за счет выделения как самостоятельной линии истории математики, но и за счет заданий для учащихся с элементами исторического содержания, учебных текстов, раскрывающих историю возникновения и развития того или иного математического понятия, математического метода. Например, при изучении иррациональных чисел такой подход позволяет раскрыть на доступном ученикам уровне идею расширения числовых множеств и подготовить основу для возможного знакомства с алгебраическими структурами; при изучении аксиомы параллельных Евклида не только раскрыть идею аксиоматического построения геометрии, но и обеспечить возможность знакомства с неевклидовыми геометриями. В свою очередь наличие исторического контекста позволяет использовать и более широкий культурный контекст, в частности художественный, как, например, в задании: «На картине Василия Кандинского “Композиция VIII” выделите изображения известных вам геометрических фигур» [3]. Это, несомненно, усилит воспитательный потенциал математики как учебного предмета.

2. Другим условием реализации математического содержания является использование генетического подхода, который связан с историческим подходом, а также направлен на привлечение школьников к «деланию математики», обучение их «мыслить математически». Это может быть реализовано через организацию учебных ситуаций, подводящих ученика к формулированию цели обучения, самостоятельному конструированию определений понятий, формулировок, утверждений, через использование приема «знаю, узнаю, хочу знать», который позволяет ученику выявить границы своих знаний, поставить учебные задачи, что будет способствовать освоению разных групп УУД.

3. Следующим условием является организация различного рода взаимодействий.

3.1. В соответствии с требованиями ФГОС ОО направленность на достижение метапредметных результатов предполагает определенное содержание учебного материала, позволяющее организовать взаимодействия разного рода: внутрисубъектное, межпредметное внутри предметной области, между предметными областями, с окружающим миром. Это взаимодействие реализуется как на уровне понятий, так и на уровне умений, формируемых при работе с теоретическими компонентами и при решении задач.

В математике используются термины понятий, которые встречаются учащимся на других учебных предметах, в частности, форма, фигура, координаты, масштаб, функция, точка, отношение, система, моделирование, параллельность и другие. Часть из этих понятий относится к межпредметным понятиям, часть к понятиям, сводимым к межпредметным (часть термина совпадает, имеют общие свойства и специфические, т. е. смыслы понятий частично совпадают). А освоение учащимися межпредметных понятий является одним из основных направлений достижения метапредметных образовательных результатов. Реализация этого направления является не только условием формирования целостной системы знаний,

целостного мировоззрения, но и позволит избежать фрагментарности знаний, ошибок, допускаемых учениками в силу овладения знаниями об определенных свойствах понятий на одном учебном предмете и переноса их на понятия другого предмета, имеющие такой же термин или часть термина, но не свойственные этому понятию в рамках другого предмета. Так, например, в географии при изучении координат (ранее, чем в математике) отсчет ведется от гринвичского меридиана вправо и влево и от экватора к полюсам. А значит, чем левее или ниже точка относительно начала координат, тем ее координата больше. И это свойство часть учеников переносит на декартовы координаты в математике, считая, что левее начала координат числа возрастают. Причем учителя для краткости не называют термин полностью (декартовы координаты, географические координаты), а говорят просто о координатах. Рассматривая уравнения, желательнее обратить внимание учеников на то, что уравнения встречаются не только в математике, но и в других науках, в частности, они будут изучать их на уроках физики и химии. В процессе обучения математике целесообразно показать как общие свойства понятий из разных учебных предметов, имеющих общий термин или часть термина, так и специфические, свойственные только математическому понятию [5, с. 63–68]. Иначе в большей степени «страдает» усвоение именно математических понятий, как более далеких от повседневного опыта ученика. Такая работа будет способствовать освоению межпредметных понятий, выделенных в блоке метапредметных образовательных результатов (ФГОС ОО).

Но есть еще группа межпредметных понятий, связанных непосредственно с универсальными учебными действиями, даже в отношении термина. Это, например, познавательные УУД: классификация, сравнение, моделирование и т. д. Их название фактически отражает термин соответствующего межпредметного понятия. Для многих логических УУД соответствующие понятия определены

в логике, но некоторые имеют специфику в рамках учебного предмета, например, сравнение как уподобление имеет место в литературе, но не используется в математике. Из этих познавательных УУД именно группу логических УУД целесообразно ввести в процессе изучения математики (построенной на формальной логике), но на разном содержании, внепредметном и предметном, с демонстрацией, как универсальности УУД, т. е. использования в других учебных предметах, так и специфики, если она присутствует.

Раскрыть суть УУД можно при изучении конкретной темы, где это целесообразно. Действия классификации, обобщения целесообразно рассматривать на уроках обобщения и систематизации знаний или при введении понятий, с математическим моделированием учащихся можно познакомить при решении текстовых задач. Например, раскрытие сути «классификации» и ее структуры в 6 классе можно сочетать с введением видов углов (или другой темы, где встречается деление на классы).

Освоению таких УУД, как структурирование, обобщение, а также систематизации знаний в курсе математики, способствуют задания на установление отношений между понятиями с помощью кругов Эйлера. Например, учащимся на этапе повторения или систематизации знаний по линии уравнений можно предложить изобразить с помощью кругов Эйлера отношения между множествами: A — множество уравнений, B — множество квадратных уравнений, C — множество уравнений, имеющих не более двух корней, D — множество уравнений вида $ax^2 + bx + c = 0$, E — множество линейных уравнений. Аналогичные задания можно предлагать при обобщении разных тем курса математики.

3.2. Ученик, осваивающий математику как учебный предмет, в процессе своей многообразной предметной деятельности взаимодействует не только с окружающим миром (видимым пространством), но и с другими субъектами образовательного процесса: учителями математики и учителями других предметов при решении прикладных задач, с

другими учениками, с самим собой, выполняя самостоятельную работу или анализируя свой меняющийся субъективный опыт, а также с объектами: с источниками информации, в частности электронными.

Выделенные выше особенности отбора и реализации содержания курса соответствуют требованиям Федерального государственно-

го стандарта, предъявляемым к образовательным результатам учащихся средней школы, и положениям Концепции развития математического образования в Российской Федерации, а условия реализации содержания будут способствовать достижению образовательных результатов в курсе математики средней школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бершадский Б. Е.* Понимание как педагогическая категория. (Мониторинг когнитивной сферы: понимает ли, ученик то, что изучает). М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. 176 с.
2. *Болтянский В. Г.* Математическая культура и эстетика // Математика в школе. 1982. № 2. С. 40–43.
3. *Орлов В. В.* Геометрия в задачах. 7–8 классы: пособие для ученика и учителя. СПб.: НПО «Мир и семья-95», ООО «Интерлайн», 1999. 212 с.: ил.
4. *Подходова Н. С., Иванова О. А.* Проблемы формирования межпредметных понятий при изучении математики // Письма в Эмиссия. Оффлайн. (The Emissia. Offlain Letters): электронный научный журнал. Июнь 2013, ART 2006. СПб., 2013.
5. *Подходова Н. С., Кожжокарь О. А., Фефилова Е. Ф.* Реализация ФГОС ОО: новые решения в обучении математике: учебно-методическое пособие для высших учебных заведений, ведущих подготовку по направлению «Педагогическое образование». СПб.; Архангельск: КИРА, 2014. 255 с.

REFERENCES

1. *Bershadskiy B. E.* Ponimanie kak pedagogicheskaya kategoriya. (Monitoring kognitivnoy sfery: ponimaet li, uchenik to, chto izuchaet). M.: Tsentr «Pedagogicheskiy poisk», 2004. 176 s.
2. *Boltyanskiy V. G.* Matematicheskaya kul'tura i estetika // Matematika v shkole. 1982. № 2. S. 40–43.
3. *Orlov V. V.* Geometriya v zadachah. 7–8 klassy: posobie dlya uchenika i uchitelya. SPb: NPO «Mir i sem'ya-95», ООО «Interlayn», 1999. 212 s.: il.
4. *Podhodova N. S., Ivanova O. A.* Problemy formirovaniya mezhpredmetnyh ponyatij pri izuchenii matematiki // Pis'ma v Emissiya. Offlayn. (The Emissia. Offlain Letters): elektronnyj nauchnyj zhurnal. Iyun' 2013, ART 2006. SPb., 2013.
5. *Podhodova N. S., Kozhokar' O. A., Fefilova E. F.* Realizatsiya FGOS OO: novye resheniya v obuchenii matematike: uchebno-metodicheskoe posobie dlya vysshih uchebnyh zavedeniy, vedushchih podgotovku po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie». SPb.; Arhangel'sk: KIRA, 2014. 255 s.

НАШИ АВТОРЫ

КАНТОР Виталий Зорахович. — *Vitaly Z. Kantor.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: v.kantor@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор, директор института дефектологического образования и реабилитации, профессор кафедры основ коррекционной педагогики.

Основные направления научных исследований: психолого-педагогические основы реабилитации инвалидов по зрению, профессиональное образование лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Основные публикации:

- Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих: монография. СПб.: КАРО, 2004. 234 с.

- Старшие школьники с инвалидностью и выбор профессионально-образовательного маршрута: мотивационно-потребностные аспекты обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 42–49 (в соавт.).

Специальность: 13.00.03 — Коррекционная педагогика.

МАЛОФЕЕВ Николай Николаевич. — *Nikolaj N. Malofeev.*

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, Москва, Россия.

Institute of Special Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: malofeev@ikp.email

Доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор.

Основные направления научных исследований: эволюция отношения государства и общества к детям-инвалидам, становление и развитие национальных систем специального образования как института государства.

Основные публикации:

- Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов пед. вузов: в 2 ч. М.: Просвещение, 2014. 320 с.

- Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов пед. вузов. М.: Просвещение, 2018. 447 с.

Специальность: 13.00.03 — Коррекционная педагогика.

КУКУШКИНА Ольга Ильинична. — *Olga I. Kukushkina.*

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, Москва, Россия.

Institute of Special Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: kukushkina@ikp.email

Доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник.

Основные направления научных исследований: информационные технологии в специальном образовании и его кадровом обеспечении, психолого-педагогическая реабилитация детей с кохлеарными имплантами.

Основные публикации:

- Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования [Электронная книга] (5,5 Мб): монография. М.: Полиграф сервис, 2005. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

- Реабилитация детей с кохлеарным имплантом как перевод на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи // Вестник оториноларингологии. 2018. № 2. С. 26–29 (в соавт.).

Специальность: 13.00.03 — Коррекционная педагогика.

МЕДНИКОВА Людмила Сергеевна. — *Lyudmila S. Mednikova.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: lume08@mail.ru

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики.

Основные направления научных исследований: специальная детская психология, олигофренопсихология, психологическое сопровождение образования детей с ОВЗ.

Основные публикации:

- Пространственно-временная организация деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. 347 с.

- Онтогенез знаково-символической деятельности: от теоретического анализа проблемы к практике формирования семиотической функции сознания детей с проблемами в развитии // Дефектология. 2016. № 6. С. 42–53 (в соавт.).

Специальность: 19.00.10 — Коррекционная психология.

ЛЕБЕДЕВА Ирина Николаевна. — *Irina N. Lebedeva.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: logolin@yandex.ru

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии.

Основные направления научных исследований: нарушения речевого и психического развития у дошкольников, сравнительные исследования нарушений языкового развития и речемыслительной деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основные публикации:

- Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: учебно-методическое пособие. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. 175 с.

- Связная речь: речь в общении и речь в деятельности // Специальное образование. 2011. № 3. С. 136–141.

Специальность: 13.00.03 — Коррекционная педагогика (логопедия).

ИЛЬИНА Светлана Юрьевна. — *Svetlana Yu. Ilina.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia, Saint Petersburg.

E-mail: swetil@yandex.ru

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой олигофренопедагогики института дефектологического образования и реабилитации.

Основные направления научных исследований: проблемы обучения старшеклассников с умственной отсталостью русскому языку, исследование речевого развития старшеклассников с легкой умственной отсталостью.

Основные публикации:

- Проблемы реализации адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с легкой умственной отсталостью // *Специальное образование: научно-методический журнал.* № 3. 2016. С. 30–39.

- Личностно-ориентированные технологии обучения русскому языку школьников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: КАРО, 2011. 96 с. (в соавт.).

Специальность: 13.00.03 — Коррекционная педагогика.

ЗАРИН Алиция. — *Alicja Zarin.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia, Saint Petersburg.

E-mail: a.zarin@mail.ru

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры олигофренопедагогики института дефектологического образования и реабилитации.

Основные направления научных исследований: проектирование образовательных программ высшего образования, проектирование адаптированных образовательных программ, дошкольное образование детей с интеллектуальной недостаточностью, психолого-педагогическое обследование дошкольника с интеллектуальной недостаточностью.

Основные публикации:

- Проблемы реализации адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с легкой умственной отсталостью // *Специальное образование: научно-методический журнал.* № 3. 2016. С. 30–39.

- Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: учебно-методическое пособие. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015. 320 с.

Специальность: 13.00.03 — Коррекционная педагогика.

ЕЛИЗАРОВА Юлия Геннадьевна. — *Yuliya G. Elizarova.*

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Школа № 522 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, Россия.

School № 522 Admiralteyskiy District, Saint-Petersburg, Russia.

E-mail: elizarova73@mai.ru

Кандидат педагогических наук, директор.

Основные направления научных исследований: обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основные публикации:

- Диагностика трудностей профессионального выбора подростков с ограниченными возможностями здоровья как основа организации профориентационной работы школы //

Передовые педагогические практики. Альманах № 4. СПб., 2018 / Передовые практики инновационной деятельности образовательных учреждений Адмиралтейского района Санкт-Петербурга: сборник статей организаторов и участников инновационной деятельности / под ред. О. М. Гребенниковой, А. А. Кочетовой, С. А. Писаревой. СПб.: КультИНформ-Пресс, 2018. С. 141–144 (в соавт.).

• Проблемы готовности подростков с задержкой психического развития к профессиональному обучению // Научно-методический журнал «Проблемы педагогики». № 3 (35), май 2018. М.: Проблемы науки, URL: <https://problemspedagogy.ru/images/PDF/2018/35/Problemy-pedagogiki-3-35.docx1.pdf> (в соавт.).

Специальность: 13.00.03 — Коррекционная педагогика.

АЛЕКСЕЕВА Ольга Алексеевна. — *Olga A. Alekseeva.*

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Школа № 522 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, Россия.

School № 522 Admiralteyskiy District, Saint-Petersburg, Russia.

E-mail: AlexeevaOA@yandex.ru

Кандидат педагогических наук, методист ОЭР.

Основные направления научных исследований: обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основные публикации:

• Текстовая задача как метод педагогической диагностики умственного развития младших школьников // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. СПб., 2008. № 6 (20). Серия «Педагогика». С. 196–205.

• Особенности понимания текста сюжетных задач младшими школьниками с задержкой психического развития // Вестник ВятГГУ. 2011. № 2 (3). С. 116–123.

Специальность: 13.00.03 — Коррекционная педагогика.

ЖУРАВЛЕВ Артур Дмитриевич. — *Artur D. Zhuravlev.*

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Школа № 522 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, Россия.

School № 522 Admiralteyskiy District, Saint-Petersburg, Russia.

E-mail: artur.zhuravlev2015@yandex.ru

Аналитик ОЭР, Лауреат Молодежной премии Правительства Санкт-Петербурга в области образования, аспирант.

Основные направления научных исследований: обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основные публикации:

• Диагностика трудностей профессионального выбора подростков с ограниченными возможностями здоровья как основа организации профориентационной работы школы // Передовые педагогические практики. Альманах № 4. СПб., 2018 / Передовые практики инновационной деятельности образовательных учреждений Адмиралтейского района Санкт-Петербурга: сборник статей организаторов и участников инновационной деятельности / под ред. О. М. Гребенниковой, А. А. Кочетовой, С. А. Писаревой. СПб.: КультИНформ-Пресс, 2018. С. 141–144 (в соавт.).

• Аннотированный отчет о результатах инновационной деятельности // От педагогического поиска – к эффективной практике: сборник аннотированных отчетов о результатах

инновационной деятельности образовательных учреждений Адмиралтейского района Санкт-Петербурга за 2017–2018 учебный год: сборник 5 / под ред. О. М. Гребенниковой, А. А. Кочетовой, С. А. Писаревой. СПб.: «КультИнформПресс», 2018. С. 65–69 (в соавт.).

Научный руководитель: Вовк В. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им А. И. Герцена.

ПЕНИН Геннадий Николаевич. — *Gennady N. Penin.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: surdofcp@gmail.com

Доктор педагогических наук, профессор кафедры сурдопедагогики.

Основные направления научных исследований: история сурдопедагогики, вербальные и невербальные средства коммуникации, технические средства и информационные технологии в специальном образовании, нормативно-правовые проблемы специального образования.

Основные публикации:

- Кафедра сурдопедагогики в зеркале времен: коллективная монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 407 с. (в соавт.).

- Социальное партнерство как фактор развития высшей школы // Научное мнение: научный журнал. Психолого-педагогические и юридические науки. 2014. № 11. С. 53–56.

Специальность: 13.00.03 — Коррекционная педагогика.

КРАСИЛЬНИКОВА Ольга Александровна. — *Olga A. Krasilnikova.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: ekoryukina@yandex.ru

Доктор педагогических наук, заведующая кафедрой сурдопедагогики.

Основные направления научных исследований: литературное образование слабослышащих детей, речевое развитие детей с нарушением слуха, формирование общеучебных умений у детей с нарушением слуха.

Основные публикации:

- Кафедра сурдопедагогики в зеркале времен: коллективная монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 407 с. (в соавт.).

- Подходы к формированию коммуникативных умений у детей с кохлеарными имплантами, обучающихся в среде для слабослышащих и позднооглохших // Проблемы современного педагогического образования. 2016. Вып. 53. Ч. IV. С. 53–60.

Специальность: 13.00.03 — Коррекционная педагогика.

СТАРОБИНА Елена Михайловна. — *Elena M. Starobina.*

Федеральное государственное бюджетное учреждение «Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им. Г. А. Альбрехта» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия.

Federal State Institution “Federal Scientific Center of Rehabilitation of the Disabled N.A. G.A. Albrecht” of Ministry of labour and social defense of Russia Federation, St. Petersburg, Russia.

E-mail: estarobina@yandex.ru

Доктор педагогических наук, доцент, руководитель отдела профессиональной и психологической реабилитации и абилитации инвалидов.

Основные направления научных исследований: психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, профессиональная ориентация и профессиональное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Основные публикации:

- Профессиональная ориентация лиц с учетом ограниченных возможностей здоровья / под ред. Старобиной Е. М. 2-е изд. М.: ФОРУМ, 2013, 2016. 366 с. (в соавт.).

- Об оценке качества и эффективности предоставления услуг ранней помощи детям и их семьям // Детская и подростковая реабилитация. 2017. № 4 (32). С. 55–61.

Специальность: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования.

НИКУЛИНА Галина Владимировна. — *Galina V. Nikulina.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: irinanik-85@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой тифлопедагогики.

Основные направления научных исследований: формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения, социализация инвалидов по зрению и коррекция нарушений развития в условиях зрительной депривации.

Основные публикации:

- Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: теоретико-экспериментальное исследование: монография. СПб.: КАРО, 2006. 400 с.

- Рельефно-точечная система: обучение чтению и письму слепых: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Г. В. Никулиной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 459 с.

Специальность: 13.00.03 — Коррекционная педагогика.

ВОЛКОВА Ирина Павловна. — *Irina P. Volkova.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: volkova52@mail.ru

Доктор психологических наук, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики.

Основные направления научных исследований: психология социальной адаптации и интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения.

Основные публикации:

- Социальная интеграция инвалидов по зрению: психологические аспекты: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 203 с.

• Специфика переживания одиночества в условиях зрительной депривации // Научное мнение. 2016. № 14. С. 27–35.

Специальность: 19.00.10 — Коррекционная психология.

КАЛЯГИН Виктор Александрович. — *Viktor A. Kalyagin.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: calijgin.v@mail.ru

Доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации.

Основные направления научных исследований: физиология, психология, лингвистика.

Основные публикации:

• Внутренняя картина болезни при расстройствах речи и ее роль в психодиагностике и психотерапии // Психофизиология речи в норме и при патологии: пособие. СПб.: Полифорум, 2014. С. 176–430.

• Логопсихология: учебник для студ. учреждений высш. образования. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 352 с. (в соавт.).

Специальность: 14.01.00 — Клиническая медицина.

ЛОПАТИНА Людмила Владимировна. — *Ludmila L. Lopatina.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: l.v.lopatina@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой логопедии института дефектологического образования и реабилитации.

Основные направления научных исследований: нарушения устной и письменной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основные публикации:

• Логопедическая работа по коррекции стертой дизартрии у дошкольников: монография. М.: УМЦ «Добрый мир», 2015. 302 с.

• Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017. 48 с. (в соавт.).

Специальность: 13.00.03 — Коррекционная педагогика (логопедия).

БОЯРОВ Евгений Николаевич. — *Evgeniy N. Boyarov.*

Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия.

Sakhalin State University, Yushno-Sakhalinsk, Russia.

E-mail: e.boyarov@mail.ru

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности.

Основные направления научных исследований: методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности, безопасная информационная образовательная среда.

Основные публикации:

- Подготовка бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в безопасной информационной образовательной среде: теория и практика: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. 207 с.

- Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности. Учебный модуль: современные технологии обучения ОБЖ: учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2016. 128 с. (в соавт.).

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

СТАНКЕВИЧ Петр Владимирович. — *Petr V. Stankevich.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: p_v_stan@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной безопасности.

Основные направления научных исследований: методика естественнонаучного образования в вузе.

Основные публикации:

- Концепции современного естествознания: учебно-методический комплекс. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 242 с. (в соавт.).

- Безопасность жизнедеятельности для педагогических и гуманитарных направлений: учебник и практикум. 1-изд. М.: Юрайт, 2017. 399 с. Сер. 60 Бакалавр, Прикладной курс (в соавт.).

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

АБРАМОВА Светлана Владимировна. — *Svetlana V. Abramova.*

Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия.

Sakhalin State University, Yushno-Sakhalinsk, Russia.

E-mail: abramova_sv@list.ru

Доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности.

Основные направления научных исследований: методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности, формирование личности безопасного типа.

Основные публикации:

- Теория и практика подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. 200 с.

- Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности: учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2012. 244 с.

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

БАРАНОВА Евгения Васильевна. — *Evgenia V. Baranova.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: ev_baranova@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор кафедры методики информационного и технологического образования.

Основные направления научных исследований: методика обучения информатике в школе и вузе, информатизация образования.

Основные публикации:

- Модели ресурсов электронной информационно-образовательной среды для решения профессиональных задач преподавателя педагогического вуза // Информатика и образование. 2016. № 9 (278). С. 18–21 (в соавт.).

- Современная информационно-образовательная среда вуза как механизм реализации требований стандартов нового поколения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2015. № 177. С. 70–73.

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

СИМОНОВА Ирина Викторовна. — *Irina V. Simonova.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: ir_1@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор кафедры методики информационного и технологического образования.

Основные направления научных исследований: методика обучения информатике в школе и вузе, информатизация образования.

Основные публикации:

- Модели ресурсов электронной информационно-образовательной среды для решения профессиональных задач преподавателя педагогического вуза // Информатика и образование. 2016. № 9 (278). С. 18–21 (в соавт.).

- Методика развития медиакомпетентности студентов в условиях электронной образовательной среды // Перспективы науки. 2017. № 12 (99). С. 94–99 (в соавт.).

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

ГАВРОНСКАЯ Юлия Юрьевна. — *Yulia Yu. Gavronskaya.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: gavronskaya@yandex.ru

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры химического и экологического образования.

Основные направления научных исследований: теория и методика обучения химическим дисциплинам в высшей школе.

Основные публикации:

- Интерактивное обучение химическим дисциплинам студентов педагогических вузов на основе компетентностного подхода: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2008. 223 с.

• Interactive learning chemistry in Russian pedagogical universities // Journal of science education. Vol. 13. Pp. 2, 2012. P. 38–42.

• Профессиональные задачи как средство оценивания сформированности компетенций магистра химического образования // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. С. 165. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26702> (в соавт.).

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

МЫЗНИКОВА Анна Васильевна. — *Anna V. Myznikova.*

Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова МО РФ, Санкт-Петербург, Россия.

Military Medical Academy named after S. M. Kirov, Saint Petersburg, Russia.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: myznikovaav@gmail.com

Преподаватель кафедры химии.

Аспирант кафедры химического и экологического образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Основные направления научных исследований: теория и методика обучения химическим дисциплинам в высшей школе.

Основные публикации:

• Самостоятельная работа по химии курсантов медицинских специальностей военного вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2016. № 181. С. 61–66.

• Индивидуализация самостоятельной работы по химии курсантов медицинских специальностей военного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. URL: <http://www.science-education.ru/129-22033> (дата обращения: 07.10.2015) (в соавт.).

• Методическое сопровождение самостоятельной работы первокурсников по химии при решении задач на вычисление рН // Актуальные проблемы химического и экологического образования: сборник научных трудов 63 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием, Санкт-Петербург, 14–16 апреля 2016 года. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 290–295.

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

Научный руководитель: Гавронская Ю. Ю., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры химического и экологического образования.

РОГОВАЯ Ольга Геннадьевна. — *Olga G. Rogovaya.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: olgarogovaya@mail.ru

Доктор педагогических наук, кандидат химических наук, профессор, заведующая кафедрой химического и экологического образования.

Основные направления научных исследований: экологизация педагогического образования, психолого-педагогические аспекты химико-педагогического образования.

Основные публикации:

- Направления совершенствования подготовки бакалавров и магистров химического образования в условиях внедрения профессионального стандарта педагога // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы международной научной конференции / под науч. ред. М. П. Тыриной, Л. Г. Куликовой. Барнаул, 2017. С. 217–220. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32433132> (в соавт.).

- Уровневая методическая подготовка бакалавров и магистров химического образования в педагогическом вузе // Высшее образование сегодня. 2014. № 12. С. 10–15 (в соавт.).

Специальность: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования.

ЛАПАТИН Николай Анатольевич. — *Nikolay A. Lapatin.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: NICOLJAPAT@mail.ru

Аспирант кафедры химического и экологического образования.

Основные направления научных исследований: психолого-педагогические аспекты методики обучения химии, индивидуализация образования.

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

Научный руководитель: Роговая О. Г., доктор педагогических наук, кандидат химических наук, профессор.

АНДРЕЕВА Наталья Дмитриевна. — *Nataliya D. Andreeva.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: naandreeva@yandex.ru

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики обучения биологии и экологии.

Основные направления научных исследований: развитие теории и методики обучения биологии и экологии, проблемы биологического и экологического образования в школе и вузе.

Основные публикации:

- Применение методов гидробиологии в исследовательской работе школьников // Биология в школе. 2017. № 1. С. 48–58 (в соавт.).

- Развитие исследовательских компетенций врачей медико-профилактического профиля на основе системной биологической подготовки (на примере врачей-паразитологов) // Медицинская паразитология и паразитарные болезни. 2014. № 4. С. 57–59 (в соавт.).

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (биология); 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования.

МАЛИНОВСКАЯ Наталия Владимировна. — *Nataliya V. Malinovskaya.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: sanata10@yandex.ru

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения биологии и экологии.

Основные направления научных исследований: профессиональная ориентация учащихся при обучении биологии, методические основы достижения предметных, метапредметных и личностных результатов при обучении биологии.

Основные публикации:

- Профессиональная ориентация при обучении биологии в старших классах. М.: Мнемозина, 2009. 144 с. (в соавт.).

- Биология. Человек и его здоровье. 8 класс: метод. пособие. М.: Мнемозина, 2015. 373 с. (в соавт.).

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (биология).

СТРЕЛЬЦОВ Александр Николаевич. — *Alexander N. Streltsov.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: streltsov@mail.ru

Кандидат биологических наук, доцент, и. о. декана факультета биологии.

Основные направления научных исследований: энтомология, зоогеография.

Основные публикации:

- *Sciota Taishanella* (Lepidoptera: Pyralidae, Phycitinae) in the fauna of Russia // Амурский зоологический журнал, 2017. Т. 9. № 1. С. 38–41.

- *Pseudacrobasis Tergestella* (Lepidoptera: Pyralidae, Phycitinae) — новый вид для Амурской области // Амурский зоологический журнал. 2017. Т. 9. № 2. С. 95–97.

Специальность: 03.00.09 — Энтомология.

ЗЮКИН Анатолий Васильевич. — *Anatoliy V. Zyukin.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: av_zyukin@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания и спортивно-массовой работы Института физической культуры и спорта.

Основные направления научных исследований: физическая культура, спорт и здоровье.

Основные публикации:

- Философия науки. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 359 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35574035> (в соавт.).

- История и философия науки: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. 271 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27323276> (в соавт.).

Специальность: 13.00.04 — Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

ПЛАХОВ Николай Николаевич. — *Nikolay N. Plahov.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: gp.aig@mail.ru

Доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры медико-валеологических дисциплин.

Основные направления научных исследований: гигиена, психофизиология, культура здоровья.

Основные публикации:

• Гигиенические основы формирования культуры здорового образа жизни школьников // Гигиена и санитария. 2017. № 96 (5). С. 463–466.

• Педагогическая деонтология. СПб.: 2017. 70 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29956149>

Специальность: 13.00.04 — Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

МАКАРОВА Людмила Павловна. — *Lyudmila P. Makarova.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: l.makarova@list.ru

Доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры медико-валеологических дисциплин.

Основные направления научных исследований: гигиена, психофизиология, культура здоровья.

Основные публикации:

• Гигиенические основы формирования культуры здорового образа жизни школьников // Гигиена и санитария. 2017. № 96 (5). С. 463–466.

• Методологические основы превентологии (профилактика социальных отклонений) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 145. С. 44–54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17804119>

Специальность: 13.00.04 — Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

САВЕНКО Марина Анатольевна. — *Marina A. Savenko.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: l.makarova@list.ru

Доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры медико-валеологических дисциплин.

Основные направления научных исследований: гигиена, психофизиология, культура здоровья.

Основные публикации:

- Развитие двигательных качеств в учебно-тренировочном процессе студентов специальной медицинской группы // Инновационные технологии в системе подготовки спортсменов-паралимпийцев: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. 2016. С. 141–144. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28404107>

- Проведение комплекса профилактических мероприятий для предупреждения спортивных травм у студентов // Олимпизм: истоки, традиции и современность: сборник научных статей Всероссийской с международным участием очно-заочной научно-практической конференции. 2015. С. 196–200. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25348052>

Специальность: 13.00.04 — Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

КЛАССЕН Наталья Сергеевна. — *Natalia S. Klassen.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: klassen_natali@mail.ru

Аспирант.

Основные направления научных исследований: технологии обучения физике в школе, эстетическое развитие учащихся средствами физики.

Основные публикации:

- Проблема эстетического развития личности при изучении физики в средней школе / Школа будущего, № 2. М., 2014. С. 35–41 (в соавт.).

- Изучение «золотого сечения» как средство формирования эстетических представлений учащихся на внеклассных занятиях по физике / Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters). 2017. № 4 (август): Электронный научный журнал. С. 31–58. URL: <https://vo.hse.ru/2016--4/199084732.html>

Научный руководитель: Ларченкова Л. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики обучения физике.

ЛАРЧЕНКОВА Людмила Анатольевна. — *Ludmila A. Larchenkova.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: llarchenkova@herzen.spb.ru

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики обучения физике.

Основные направления научных исследований: технологии обучения физике в школе, анализ психолого-познавательных затруднений учащихся при обучении физике и разработке методов их решения, развитие мышления учащихся средствами физики, методика

обучения решения физических задач, современные средства оценивания результатов обучения.

Основные публикации:

- Логические и интуитивные аспекты формирования понятия «температура» // Физическое образование в вузах. 2016. Т. 22. № 1. С. 85–96. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25625974> (в соавт.).

- Проблематика диссертационных исследований в области физического образования // Вопросы образования. 2016. №4. С. 31–58. URL: <https://vo.hse.ru/2016--4/199084732.html> (в соавт.).

Scope of thesis research in the area of physical science education 2016 Voprosy Obrazovaniya (Scopus) (в соавт.).

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

МАКАРОВА Наталья Владимировна. — *Natalia V. Makarova.*

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения.
Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation.

E-mail: mak234@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информационных технологий, предпринимательства, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.

Основные направления научных исследований: теория и методика обучения, информатика, информационные системы и технологии, моделирование, бизнес-аналитика.

Основные публикации:

- Инновационно-ориентированные модели и методы управления высшим учебным заведением для повышения качества образовательных услуг. СПб.: ГУАП, 2016. 233 с. (в соавт.)

- Методика обучения информатике на базе электронного учебника в системе среднего профессионального образования. СПб.: РИО ГБОУ СПО «СПб ИПТ», 2016. 188 с. (в соавт.).

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

ТИТОВА Юлия Францевна. — *Iuliyana F. Titova.*

Государственный морской технический университет, Санкт-Петербург, Россия.

State marine technical University, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: titova-stud@yandex.ru

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теоретической механики и сопротивления материалов.

Основные направления научных исследований: теория и методика обучения, информатика, моделирование, непрерывное образование, электронное обучение.

Основные публикации:

- Системно-деятельностная концепция обучения информатике на основе парадигмы нового государственного образовательного стандарта // Информатика и образование. 2014. № 2. С. 21–36 (в соавт.).

- Роль информационных технологий в формировании компетенций бакалавра экономики и менеджмента // Форсайт «Россия»: дизайн новой промышленной политики: сб.

материалов СПб. международного экономического конгресса (СПЭЖ-2015) / под общ. ред. С. Д. Бодрунова. М.: Культурная революция, 2015. С. 688–698 (в соавт.).

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

СНЕГУРОВА Виктория Игоревна. — *Viktoriya I. Snegurova.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: snegurova@bk.ru

Доктор педагогических наук, декан факультета математики.

Основные направления научных исследований: методика обучения математике, методика использования дистанционных образовательных технологий и электронных образовательных ресурсов при обучении математике.

Основные публикации:

• Концепция уровневой оценки компетенций учителя // Человек и образование. № 3(52). СПб., 2017. С. 164–171 (в соавт.).

• Требования к системе задач, способствующей формированию действия «прогнозирование» // Наука и бизнес: пути развития. № 5(47). СПб., 2015. С. 79–84 (в соавт.).

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

ПОДХОДОВА Наталья Семеновна. — *Natalia S. Podkhodova.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: podhodova@gmail.com

Доктор педагогических наук, профессор кафедры методики обучения математике и информатике.

Основные направления научных исследований: методика обучения математике, психолого-педагогические основы обучения математике, моделирование в обучении математике.

Основные публикации:

• Метапредметные учебные задания как средство развития учащихся при обучении математике // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25969> (дата обращения: 26.12.2016) (в соавт.).

• Современные стандарты: геометрическая линия в начальной школе // Начальная школа. № 6. М., 2014. С. 43–52.

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

ОРЛОВ Владимир Викторович. — *Vladimir V. Orlov.*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: vlvo@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор кафедры методики обучения математике и информатике.

Основные направления научных исследований: методика обучения математике, обучение геометрии в задачах.

Основные публикации:

- Целевые ориентиры при построении курса математики в современной школе // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): Электронный научный журнал. 2018. № 7. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2638.htm> (в соавт.).

- К 90-летию Евдокии Ивановны Лященко // Проблемы теории и практики обучения математике: сборник научных работ, представленных на международную научную конференцию «71 Герценовские чтения». СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 5–8 (в соавт.).

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Рецензируемый научный журнал «Известия РГПУ им. А. И. Герцена» публикует статьи по следующим отраслям наук:

— Филологические науки (языкознание)

10.02.01 Русский язык

10.02.04 Германские языки

10.02.19 Теория языка

10.02.20 Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание

10.02.21 Прикладная и математическая лингвистика

— Педагогические науки

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания

13.00.03 Коррекционная педагогика

13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности

13.00.08 Теория и методика профессионального образования

— Психологические науки

19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии

19.00.04 Медицинская психология

19.00.05 Социальная психология

19.00.07 Педагогическая психология

19.00.10 Коррекционная психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

Редакция принимает к рассмотрению научные статьи на русском или английском языках.

Срок принятия решения о публикации — не более трех месяцев с даты регистрации рукописи.

Основанием для включения статьи в журнал являются:

— положительная рецензия независимого рецензента, определяемого редакционным советом направления журнала;

— решение редакционной коллегии журнала;

— лицензионный договор о передаче неисключительных прав на использование произведения между автором статьи и университетом;

— соблюдение правил представления материалов и требований к их оформлению.

Требования к оформлению статьи:

1. Статья представляется в электронном виде, в форматах DOC или DOCX. Шрифт Times New Roman, кегль 14; абзацный отступ 1,25. Номера страниц ставятся в нижнем колонтитуле.

2. Объем статьи — не менее 12 с., но не более 18 с. (от 20 000 до 40 000 знаков, включая пробелы). В объем статьи входят список литературы, примечания, иллюстрации.

3. Аннотация статьи — на русском и английском языках (от 500 до 800 знаков, включая пробелы).

4. Ключевые слова — на русском и английском языках (3–7 слов).

5. Все цитаты, прямые и не прямые, должны быть соответствующим образом оформлены.

6. Библиографические ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 и размещаются после текста статьи под заголовком «Список литературы». Источники располагаются в алфавитном порядке. Для связи затекстовых библиографических ссылок с текстом статьи используют отсылки в виде порядковых номеров источников, заключенных в квадратные скобки. Если автор ссылается на конкретный фрагмент источника, в ссылке указываются также страницы. Сведения разделяются запятой и пробелами, между номерами страниц ставится короткое тире.

Например:

— в тексте: [10, с. 81];

— в затекстовой ссылке: 10. Бердяев Н. А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. 175 с.

7. Если автор считает необходимым привести ряд комментариев, то перед списком литературы необходимо создать раздел, озаглавленный «Примечания», где в порядке очередности будут указаны авторские уточнения или пояснения, обозначенные в тексте одной или несколькими звездочками (до четырех).

8. Рисунки включаются в текст статьи в необходимом месте и дублируются отдельным файлом в формате JPEG (минимальное разрешение — 300 dpi).

9. Таблицы должны иметь наименование.

10. Для вставки символов необходимо пользоваться стандартным набором символов Microsoft Word. Статьи с нестандартными символами сопровождаются шрифтами, содержащими данные символы. Статьи со сложным форматированием дублируются в формате PDF.

К тексту статьи прилагаются данные об авторе:

1. Ф. И. О. автора (полностью на русском и английском языках).

2. Полное название (на русском и английском языках) организации, где работает автор, с указанием города и страны.

3. Почтовый адрес организации.

4. Контактные данные: e-mail, телефон.

5. Ученая степень и звание, должность.

6. Основные направления научных исследований.

7. Важнейшие публикации (не более двух).

8. Специальность по Номенклатуре специальностей научных работников (код ВАК).

9. Для аспирантов: научный руководитель (Ф. И. О., научная степень, ученое звание, должность).

Рецензирование производится в соответствии с правилами:

Все рукописи, поступившие в редакцию, каталогизируются по Номенклатуре специальностей научных работников и направляются в редакционные советы направлений журнала в соответствии с их тематикой.

Представленная автором статья рецензируется экспертом редсовета журнала (доктором, кандидатом наук) в форме рецензии (экспертной анкеты), утвержденной редакционной коллегией. К рецензированию привлекаются ведущие специалисты РГПУ им. А. И. Герцена, зарубежных и российских университетов и научно-исследовательских институтов.

Рецензирование проводится конфиденциально. Нарушение конфиденциальности возможно только в случае заявления рецензента о недостоверности или фальсификации материалов, изложенных в статье.

Рецензии хранятся в редакции журнала в течение 5 лет.

Рецензия предоставляется автору статьи по его запросу, а также по соответствующему запросу в ВАК, без подписи и указания фамилии, должности, места работы рецензента.

В случае несогласия с мнением рецензента автор статьи имеет право предоставить аргументированный ответ в редакцию журнала. Статья может быть направлена на повторное рецензирование либо на рассмотрение в редакционную коллегию. Редакционная коллегия информирует о принятом решении автора по его запросу.

Исправленный автором вариант рукописи статьи при существенных изменениях направляется редакцией на повторную рецензию.

Окончательное решение о принятии статьи автора и размещении ее в одном из номеров журнала принимается на заседании редакционной коллегии. Автору не принятой к публикации статьи редакционная коллегия направляет по его запросу мотивированный отказ. Редакционная коллегия обязана известить автора о своем решении в течение не более 3 месяцев со дня последнего получения от автора рукописи. Рукописи не опубликованных статей авторам не возвращаются.

Авторы получают уведомления о результатах проверки статьи на соответствие формальным требованиям, результатах рецензирования, о включении статьи в номер и о выходе номера из печати, а также электронную версию опубликованной статьи.

Лицензионный договор подписывается после получения положительной рецензии на статью. Печать статьи производится в порядке естественной очередности.

Авторы не несут расходов за рецензирование и публикацию статей. Оплата расходов за редактирование и полиграфию осуществляется за счет средств РГПУ им. А. И. Герцена.

Авторские гонорары не выплачиваются. Рукописи и сопутствующие материалы не возвращаются.

На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в каталоге «РОСПЕЧАТЬ» — 18381.

Материалы просим присылать по адресу: journal@herzen.spb.ru

Почтовый адрес редакции:

191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, корпус 5.

Тел.: +7 (812) 571-55-40, доб. 36-39.

ИЗВЕСТИЯ
РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. А. И. ГЕРЦЕНА

IZVESTIA: HERZEN UNIVERSITY JOURNAL
OF HUMANITIES & SCIENCES

Научный журнал
2018. № 190
Издание является рецензируемым

Редактор *И. Л. Климович*
Редакторы английских текстов *А. В. Хэкетт-Джонс, О. В. Колотина*
Оформление обложки *О. В. Гирдовой*
Верстка *М. Г. Столяровой*

Подписано в печать 25.12.2018. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Объем 25,5 уч.-изд. л. 25,5 усл. печ. л. Тираж 40 экз. Заказ № 707к

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена. 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ. 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48