



ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
ГОУ ВПО «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. АСТАФЬЕВА»

**ВЕСТНИК**  
**Красноярского**  
**государственного**  
**педагогического**  
**университета**  
**им. В.П. Астафьева**

**2008 (1)**

**Главный редактор:**

Н.И. Дроздов

**Редакционная коллегия:**

В.Р. Майер, Я.М. Кофман, А.А. Баранов, А.М. Гендин, А.Ж. Жафяров,  
А.И. Завьялов, Т.Г. Игнатьева, М.П. Лапчик, М.И. Лесовская, Н.И. Пак,  
В.Е. Пэшко, Л.Г. Самотик, Н.Т. Селезнева, А.Н. Фалалеев, О.В. Фельде,  
Т.В. Фуряева, С.П. Царев, В.П. Чеха, М.И. Шилова, Л.В. Шкерина,  
С.П. Васильева (*ответственный секретарь*)

**Вестник Красноярского государственного педагогического университета  
им. В.П. Астафьева. 2008 (1) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Крас-  
ноярск, 2008. – 124 с.**

*Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-29950 от 19 октября 2007 г.*

© Красноярский  
государственный  
педагогический  
университет  
им. В.П. Астафьева, 2008

## Содержание

### ПЕДАГОГИКА

Прохорова О.Г. ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ К РОДИТЕЛЬСТВУ .....	5
Адольф В.А., Бойко Т.Н., Степанова И.Ю. ОБ ОДНОМ ИЗ ПОДХОДОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА .....	13
Савчук А.Н., Романова С.П. ПРОБЛЕМЫ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	18
Данилина Т.А.ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ .....	22
Гринберг Г.М., Лукьяненко М.В., Пак Н.И. ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТА .....	26
Янова М.Г., Игнатова В.В. К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ .....	33
Осипенко О.А. СОДЕРЖАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ И ВУЗОВСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В РАМКАХ ЗАОЧНОЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ШКОЛЫ.....	40
Виденин С.А. ИЗУЧЕНИЕ ВУЗОВСКОГО КУРСА «ИСТОРИЯ ИНФОРМАТИКИ» В КОНТЕКСТЕ ОБУЧАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ «ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ДЕЛАНИЕ» .....	45

### СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Уфимцева Л.П., Грищенко Т.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ.....	50
Беляева О.Л. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	57
Гончарова В.Г. ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	64
Мамаева А.В. СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ 7–9-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА.....	68
Доманецкая Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К СВЕРСТНИКАМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ГРУППЫ ДОУ .....	74

### ПСИХОЛОГИЯ

Чернова Е.И. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА .....	79
Логинова И.О. ВРЕМЕННОЙ КОНТИНУУМ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА .....	84
Шик С.В. СТАНОВЛЕНИЕ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА .....	90
Сидоренко О.А. ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА .....	95
Брюховских Л.А. НЕДОРАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПОНИМАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ .....	106

<b>АННОТАЦИИ .....</b>	<b>112</b>
------------------------	------------

<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....</b>	<b>122</b>
----------------------------------	------------

## Contents

### **PEDAGOGICS**

O.G. Prokhorova. PREPARATION OF YOUNG PEOPLE TO PARENTHOOD .....	5
V.A. Adolf, T.N. Boyko, I.Yu. Stepanova. ABOUT ONE OF THE APPROACHES TO QUALITY PROVISION FOR THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS OF A SPECIALIST .....	13
A.N. Savchuk, S.P. Romanova. ANALYSIS OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS' HEALTH AND THE WAYS OF ITS IMPROVEMENT.....	18
T.A. Danilina. HISTORICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	22
G.M. Grinberg, M.V. Lukyanenko, N.I. Pak. ORGANIZATION OF STUDENTS' CONTINUOUS PROJECT-ORIENTATION ACTIVITY.....	26
M.G. Yanova, V.V. Ignatova. ABOUT MODELING ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER.....	33
O.A. Osipenko. SCHOOL TEACHERS AND UNIVERSITY TEACHERS INTERACTION WITHIN THE FRAMEWORK OF CORRESPONDENCE NATURAL SCIENCES SCHOOL.....	40
S.A. Videnin. STUDYING THE UNIVERSITY SUBJECT OF «INFORMATION TECHNOLOGY HISTORY» BY MEANS OF «LEARNING THROUGH DOING» TEACHING APPROACH .....	45

### **SPECIAL PEDAGOGICS**

L.P. Ufimtseva, T.A. Gritchenko. FORMATION OF VISUAL PERCEPTION IN SCHOOLCHILDREN WITH IMPAIRED VISION IN THE COURSE OF SPECIAL CORRECTIONAL TRAINING.....	50
O.L. Belyaeva. EFFECTIVENESS OF INTEGRATED TRAINING FOR HARD-OF-HEARING PUPILS IN A COMPREHENSIVE SCHOOL.....	57
V.G. Goncharova. PROJECT REALIZATION APPROACH TO HIGHER VOCATIONAL TRAINING OF DISABLED PEOPLE .....	64
A.V. Mamayeva. SPEECH THERAPY WORK SYSTEM AIMED AT THE FORMATION OF INITIAL SKILLS IN 7–9 YEAR OLD CHILDREN SUFFERING OF CEREBRAL PARALYSIS.....	68
L.V. Domanetskaya. TOLERANCE FORMATION IN THE RELATIONS AMONG PRESCHOOL CHILDREN WITH PARTICULAR EDUCATIONAL ABILITIES IN THE CONDITIONS OF AN INTEGRATED KINDERGARTEN GROUP.....	74

### **PSYCHOLOGY**

Ye.I. Chernova. SPATIAL CHARACTERISTICS STUDY OF MAN'S LIFE SELF-FULFILLMENT .....	79
I.O. Loginova. TIME CONTINUUM OF MAN'S LIFE SELF-FULFILLMENT.....	84
S.V. Shik. SELF-UNDERSTANDING FORMATION IN SENIOR TEENAGERS AS OBJECT OF PEDAGOGICAL ANALYSIS .....	90
O.A. Sidorenko. THEORETICAL PREREQUISITES FOR RESEARCH AND EMPIRICAL DATA FOR DEVELOPING HUMANISTICALLY ORIENTATED PROFESSIONAL VALUES IN STUDENTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.....	95
L.A. Bryukhovskikh. UNDERDEVELOPMENT OF SPATIAL SENSATIONS AND LOGICAL-GRAMMATICAL LANGUAGE STRUCTURES COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA.....	106

<b>ABSTRACTS.....</b>	<b>112</b>
-----------------------	------------

<b>CREDITS.....</b>	<b>122</b>
---------------------	------------

---

# ПЕДАГОГИКА

---

## ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ К РОДИТЕЛЬСТВУ

*О.Г. Прохорова*

Ребенок учится тому,  
Что видит у себя в дому:  
Родители – пример тому.

*С. Брандт*

*Универсального рецепта, который бы избавил от разнообразнейших и многочисленных ошибок в семейном воспитании детей нет и быть не может. Исправление каждой родительской ошибки требует своего особого решения, а чаще всего выбора оптимального средства из нескольких возможных. Подготовка к выполнению роли матери, отца должна вестись как в родительской семье, так и в образовательном учреждении и предупредить педагогические ошибки – вот наиболее верный путь совершенствования подготовки молодежи к воспитанию детей.*

Связи «родитель – ребенок» имеют важнейшее значение для понимания сложившейся структуры семьи, её актуального состояния и направлений будущего развития. Влияние родителей (чаще матери) на психическое развитие ребенка пристально изучается начиная с 20-х гг. XX в. В целом родительское отношение к ребенку представляет собой культурно-исторический феномен, исторически изменчивое явление, которое находится под влиянием общественных норм и ценностей.

*Готовность к родительству* определяется не только физиологическими и нравственными факторами, но и способностью личности понимать соответствие своих действий, желаний поставленным целям, принятым в обществе и семье, в результате чего возникает готовность к содержанию, воспитанию, формированию ребенка. Успешное воспитание детей в большей мере зависит от целостности семейного коллектива, наличия в нем отца и матери. Обеспечивая естественную атмосферу внутрисемейных отношений, умножая воспитательное влияние на ребенка, отец и мать создают необходимые условия для его нормального развития, и в частности для становления (закрепления) уважительных отношений между полами, готовят к общению с представителями мужского и женского пола. Родителям важно знать, что отсутствие наглядного образа взаимоотношений мужа и жены порождает риск того, что у детей сформируются искаженные взгляды на брак и семью, что помешает в будущем становлению их собственной семьи.

*Личностная зрелость родителей* может быть охарактеризована как осознание ответственности за реализуемые ими воспитательные воздействия, такие как умение гибко строить взаимоотношения с ребенком на основе сотрудничества и отношение к родительству как к творчеству и возможности самореализации. В структуре личностной зрелости родителей выделяются три компонента:

– *когнитивный* – представление о себе как ответственном человеке, представление о ребенке как равноправном члене семьи, представление о воспитании как позитивном развитии личности, а не исправлении ее недостатков;

– *поведенческий* – деятельность родителя по уходу и материальному обеспечению ребенка, навыки сотрудничества с ребенком (умение говорить о своих чувствах, слышать то, что говорит ребенок, решать конфликт по типу «выиграть-выиграть»);

– *эмоциональный* – безоценочное, безусловное принятие ребенка, сообщение ему о том, что он дорог, нужен, важен, что он просто хороший, выражение, в случае необходимости, недовольства отдельными действиями ребенка, но не ребенком в целом.

Программа *формирования личностной зрелости родителей* направлена на развитие личности родителя и обучение его основным приемам сотрудничества с детьми – активное слушание, умение говорить о своих чувствах, решать конфликт по типу «выиграть-выиграть». Подобная программа должна решать следующие задачи:

– проработка проблем, вынесенных из родительской семьи (коррекция опыта первичной семьи);

– формирование мотивации на личностные изменения;

– осознание личностных проблем, блокирующих взаимопонимание с ребенком и другими членами семьи;

– принятие «авторства собственной жизни» (Р. Кочюнас, 2000);

– формирование представления об ответственности как свободе;

– развитие рефлексии;

– расширение осознанности мотивов воспитания;

– формирование навыков сотрудничества с ребенком;

– активизация творческого потенциала;

– развитие гибкости мышления и поведения;

– преодоление ригидных стереотипов воспитания;

– формирование чувства любви к себе и принятия себя.

Основной принцип такой программы может быть сформулирован высказыванием К. Юнга: «Все, что мы желаем изменить в детях, следовало бы, прежде всего, внимательно проверить, не является ли это тем, что лучше было бы изменить в нас самих» [Юнг 1997]. Необходимость создания подобной программы обусловлена противоречием между безусловным влиянием личности родителя на личность ребенка и отсутствием в большинстве программ для работы с родителями задачи личностного развития участников.

*Ответственность* – одна из важнейших характеристик личностной зрелости, поэтому целесообразно в работе с родителями делать акцент на развитии именно этого качества. Большинство людей воспринимают ответственность как нечто тягостное, связанное со словом «должен», с отсутствием выбора и свободы.

Человек ответственен, а значит, свободен, т. е. он обладает свободой выбора, т. к. именно он несет ответственность за все выборы в своей жизни (не обстоятельства, не судьба, не другие люди). Нести ответственность – это значит не испытывать чувства вины, стыда, злости, обиды (не на кого обижаться, я сам это выбрал). Ответственность за свои чувства, проекции, действия помогает избежать и предупредить многие ошибки в воспитании. А умение найти компромисс между свободой и ответственностью, свободой и вседозволенностью в процессе воспитания детей, и в первую очередь в собственной жизни, поможет становлению здоровых, ответственных и свободных личностей.

О необходимости подобной работы с родителями и ее влиянии на развитие общества говорится давно, однако она до сих пор не приобрела плановый характер. Так, еще в 1912 г. вышла статья А. Адлера «Воспитание родителей», в которой автор рассматривает обучение родителей не только с точки зрения развития ребенка и семьи, но и с точки зрения общества. Воспитание родителей должно являться частью социальной политики, т. к. многие социальные проблемы общества, например алкоголизм, преступность, наркомания, психические расстройства, вырастают из проблем семьи. Однажды родители спросили мудреца:

– Когда же начинать воспитывать нашего новорожденного младенца?

– Вы опоздали ровно на девять месяцев, – ответил он им.

*Родительская любовь* – важное условие надлежащей морально-психологической атмосферы в семье, эффективного воспитательного влияния родителей на детей. *Любовь родителей* – это естественное чувство, совершенно необходимое детям, она не только обогащает их эмоциональную жизнь, жизнь всей семьи, но и подсказывает родителям верные решения, связанные с воспитанием. Вместе с тем родительская любовь не может быть «слепой», она должна проявляться на разумной основе с объективным учетом реальных интересов ребенка, что особенно важно для неполных семей.

Именно в первые три-пять лет у детей формируются основы личности. Собственно воспитание новорожденного начинается даже независимо от воли и желания родителей: их отношение к ребенку, вся окружающая обстановка, режим бодрствования, сна, кормления и многое другое – все это так или иначе влияет на малыша, оставляет следы в его пробуждающихся чувствах и сознании, закладывается в фундамент формирующейся личности.

Многие родители считают, что ни в коем случае нельзя показывать детям любовь к ним, полагая что, когда ребенок знает, что его любят, это приводит к избалованности, эгоизму, себялюбию. Нужно категорически отвергнуть такое утверждение. Все эти неблагоприятные личностные черты как раз возникают при недостатке любви, когда создается некий эмоциональный дефицит, когда ребенок лишен прочного фундамента неизменной родительской привязанности. Внутренние ребенку чувства, что его любят и о нем заботятся, не зависит ни от времени, которое уделяют родители детям, ни от того, воспитывается ребенок дома или с раннего возраста находится в яслях и детском саду. Не связано это и с обеспечением материальных условий, с количеством вложенных в воспитание материальных затрат. Более того, не всегда видимая заботливость иных родителей, многочисленные занятия, в которые включается по их инициативе ребенок, содействуют достижению этой самой главной воспитательной цели.



Если родитель воспитывает ребенка один, ему необходимо формировать определенные семейные традиции. Это могут быть уважение к старшим, забота о младших, взаимопомощь, совместный труд и отдых, трезвый образ жизни, гостеприимство и многое другое. Такие добрые традиции весьма положительно сказываются на детях, благотворно влияют на формирование у них моральных качеств. Родитель может успешно выполнить свои функции воспитателя лишь, если пользуется у ребенка авторитетом.

*Авторитет родителей* – это духовное воздействие родителей на формирование сознания и поведения детей, основанное на уважительно-доверительном отношении ребенка к мнению отца и матери. Подлинный *авторитет родителей* можно завоевать лишь в результате постоянной, настойчивой и успешной работы над собой. Он основывается на трезвой оценке своих знаний и умений создавать доверительные, уважительные отношения в семье. Это труд упорный, требующий терпения и тактичности, эффективность его зависит от характера отношений с детьми, понимания их интересов и потребностей.

Также *авторитет родителей* зависит от характера их личных взаимоотношений и от соблюдения единых требований в воспитании детей. Авторитет родителей органически связан с личным примером и приобретает воспитательное значение лишь при наличии истинного признания детьми роли отца и матери.

*Родительское честолюбие* – это стремление отцов и матерей к всеобщему признанию их заслуг в воспитании детей, которые, по их мнению, обладают особыми достоинствами, способностями. Родительское честолюбие – социальное чувство, проявляющееся как мотив действий, направленных на достижение родителями первенства в выполнении материнского и отцовского долга.

На первом этапе развития это чувство может играть положительную роль, стимулируя активность воспитательной деятельности родителей. У многих родителей (особенно занимающих солидные должности) *честолюбие* гипертрофированно, часто оно усиливается властолюбием. Обожествляя собственное дитя, они не уважают его товарищей и их родителей, пренебрежительно отзываются о школе и учителях. Такое положение деформирует развитие личности ребенка, а иногда приводит его к глубокому конфликту с родителями. Каждому родителю необходимо следить за честолюбием, сознательно корректируя его и удерживая в допустимых рамках.

*Взаимоотношения в семье* – форма и условия сосуществования родственников, позволяющие в той или иной мере реализовать ее функции – воспроизводство и воспитание потомства, ведение хозяйства и удовлетворение потребностей ее членов.

Взаимоотношения в семье определяются степенью взаимного понимания, уважения, поддержки, помощи, сопереживания и взаимопонимания, они накладывают отпечаток на психическое и физическое здоровье родственников, их характеры и поступки, создают более или менее благоприятные предпосылки воспитания детей.

*Характер взаимоотношений в семье* складывается под влиянием нескольких факторов: традиций семейного общения; социально-экономического состояния общества и его нравственно-психологической атмосферы; степени зависимости жизнедеятельности семьи от общества; формы участия супругов в личном хо-

зайстве и общественном производстве; от типа семьи – многодетная, малодетная; ее структуры (главенство и подчинение); психических и личностных свойств родственников; степени их совместимости, конфликтности.

*Воспитательная ситуация в семье* – это процесс жизнедеятельности семьи с учетом ее структуры и состава, в котором реализуется влияние взрослых членов семьи (отец, мать, бабушки и дедушки) на формирование личности ребенка, его характерологических особенностей, навыков, умений, привычек.

*Доверие в воспитании* – это проявление уважения к ребенку, предоставление ему большей самостоятельности, вера в его силы, честность, доброту, порядочность, вера в то, что он сможет преодолеть трудности в учении, исправить поведение. Доверие окрыляет ребенка, вселяет уверенность в своих силах, ему хочется быть лучше.

*Достоинство ребенка* – осознание им ценности своей личности, своих высоких моральных качеств и уважение их в самом себе. Чувство собственного достоинства формируется в процессе самопознания и оценочной деятельности растущего человека, в его общении с другими людьми, а также в результате воспитания и самовоспитания.

Родитель должен много внимания уделять нравственному воспитанию детей. Именно в семье дети главным образом постигают азбуку нравственности, учатся проявлять доброжелательность к людям. В неполной семье родитель несет двойную ответственность за воспитание своего ребенка.

*Родительская позиция* и её динамика связаны с этнопсихологическими и социокультурными особенностями общества (И.А. Хоменко, И.С. Кон). Если исходить из исследований установочных диспозиций личности и стратегий поведения, то динамичность, статичность, вариабельность-стабильность и вариабельность-лабильность установок личности зависит также от возраста родителей. Высокая степень динамичности присуща возрасту 18–29 лет, что обуславливает такие свойства поведения, как гибкость и приспособляемость к среде. Периоды возрастных кризисов (30–35 лет и более 50 лет) показывают высокий уровень статической установки, что указывает на стереотипность поведения, в том числе и родительского, высокую степень его конфликтности и эмоциональной напряженности. Следовательно, на практике часто имеет место столкновение двух кризисов – детей (подростковый кризис) и родителей (кризис 30–35 лет), вследствие которых может возникнуть конфликтная воспитательная ситуация.

Родительская позиция – это социально-ролевая характеристика, связанная со статусом человека, родившего (или усыновившего) и воспитывающего ребенка, которая определяет роль и место человека в конкретной социальной (воспитательной) ситуации. Родительская позиция, представленная двумя компонентами – материнством и отцовством, формируется под влиянием личностной, жизненной, социальной и других ролевых позиций. Родительская позиция не только имеет индивидуальные различия, но и трансформируется и изменяется у родителя в разные моменты его жизни. Она определяется двумя основными факторами: когнитивной сложностью личности и ее эмоциональной развитостью, внутренней противоречивостью или гармоничностью, а также степенью устойчивости личности. При нарушениях устойчивости личности родительская позиция может быть отвергнута, либо носить деструктивный характер.

Как социально-ролевая характеристика родительская позиция связана с ожиданиями, предъявляемыми обществом в качестве одобряемых норм родительского поведения. Роль предполагает наличие у отца и матери соответствующих ей желаний, целей, убеждений, чувств, ценностей, установок, действий. И если роли отца и матери нарушаются, то родительская позиция также носит деструктивный характер. Родительская позиция представляет собой интегральное взаимодействие социальной, личностной, ролевой и воспитательной позиций отца или матери, *систему установок*, которая определяет глобальное отношение к родительству в целом, к себе как родителю, к своему ребенку: способы реального взаимодействия с ним, и обуславливает *тип родительского поведения* и характер семейного воспитания

Таблица 1

### Типология родительских позиций

Критерии	Характеристики
Жизненные позиции родителей	Активная – пассивная. Репродуктивная – творческая
Личностные позиции родителей	Властно-лидирующая – покорно-застенчивая; независимо-доминирующая – зависимо-послушная; прямолинейно-агрессивная – сотрудничающе-конвенциональная; недоверчиво-скептическая – ответственно-великодушная
Социально-ролевые позиции родителей	Отцовская – материнская
Степень согласованности	Согласованная – противоречивая
Характер воздействия на ребенка	Конструктивная – деструктивная
Время действия	Ситуативная – фиксированная
Характер родительских установок	Актуальная – ресурсная
Тип родительских установок	Гиперопекающая – гипопекающая; демократичная – авторитарная; диктаторская – лояльная
Тип эмоционального отношения к ребенку	Отстраненная – симбиотическая, принимающая – отвергающая, партнерская – индивидуализации
Прогностичность	Оптимистическая – пессимистическая
Тип воспитательной практики	Позитивный интерес – враждебная; директивная – автономная; последовательная – непоследовательная
Изменяемость позиций	Динамичная – статичная, вариабельно-стабильная – вариабельно-лабильная
Воспитательная эффективность	Адекватная – неадекватная
Степень влияния родительских позиций на другие аспекты личности родителя	Формирующая, актуализирующая, редукционная, конфликтная

Основой формирования родительской позиции являются личностная, социально-ролевая и жизненная позиция личности родителя. Как регулятивный компонент родительства родительская позиция – это система отношения к себе как родителю, к своему ребенку и родительству в целом; совокупность родительских установок и мотивов, которыми он руководствуется в воспитании ребенка; система целей и ценностей, на которые направлено семейное воспитание, обуславливающие характер воспитательной практики в семье.

В качестве *основных критериев* для типологизации родительских позиций могут быть предложены следующие: жизненные, социально-ролевые и личностные позиции родителей, степень согласованности родительских позиций, характер их воздействия на ребенка, время действия, характер и тип родительских установок, эмоционального отношения к ребенку, тип воспитательной практики, изменяемость позиций, их воспитательная эффективность, а также степень влияния родительских позиций на другие аспекты личности родителя.

Основными критериями, определяющими *эффективность* родительских позиций, являются:

– *динамичность* – учет общей ситуации развития, особенностей социального пространства личности (этнокультурные, национальные и др.), возрастных индивидуально-типологических особенностей воспитываемого ребенка и других ситуативных факторов;

– *согласованность* – соответствие социально-половым ролям отца и матери и комплементарность в плане их личностных особенностей.

Данная характеристика позволяет прогнозировать позитивное изменение негативных родительских позиций через введение ресурсной установки, опирающейся на опыт успешной воспитательной практики.

*Роль семьи в развитии личности* огромна. Будущие родители задумываются о том, как лучше сформулировать для себя цели работы по воспитанию своего ребенка. Ответ так же прост, как и сложен: цель и мотив воспитания ребенка – это счастливая, полноценная, творческая, полезная людям жизнь ребенка. На созидание такой жизни и должно быть направлено семейное воспитание. «У хороших родителей вырастают хорошие дети», как часто слышим это утверждение, но затрудняемся объяснить, что же это такое – хорошие родители.

Родители составляют первую общественную среду ребенка, личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Не случайно, что к родителям, особенно к матери, мы мысленно обращаемся в тяжелую минуту жизни. Вместе с тем чувства, окрашивающие отношения ребенка и родителей, – это особые чувства, отличные от других эмоциональных связей. Специфика чувств, возникающих между детьми и родителями, определяется главным образом тем, что забота родителей необходима для поддержания жизни ребенка. А нужда в родительской любви – поистине жизненно необходимая потребность маленького человеческого существа. Любовь каждого ребенка к своим родителям беспредельна, безусловна, безгранична. Причем если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает собственную жизнь и безопасность, то по мере взросления родительская любовь все больше выполняет функцию поддержания и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека. Родительская любовь – источник и гарантия благополучия человека, под-

держания его телесного и душевного здоровья. Отсутствие родительской любви к своему чаду, бессердечие и эгоизм, в свою очередь, могут стать источником вражды, ненависти, презрения и тяжелой судьбы как родителей, так и, возможно, их ребенка. Именно поэтому искренняя, безусловная любовь родителей к ребенку, любовь, вырастающая во всеобъемлющую, искреннюю любовь и приятие других детей, любовь к детям других родителей и к миру, к людям в целом, является залогом благополучия и детей и их родителей.

*Становление родительского поведения*, приспособление к роли родителя – одно из главных направлений личностного развития взрослого человека. Трудность этой задачи в том, что она не может быть решена раз и навсегда: по мере роста, взросления ребенка родительская роль многократно видоизменяется, наполняется все новым и новым содержанием. Вспомним, что главными характеристиками оптимальной родительской позиции считаются адекватность, гибкость и прогностичность. «Горячая и прочная привязанность членов семьи – это живительная почва, на которой расцветает личность ребенка. Прочные отношения, однако, совсем не то же, что неизменные. Отношения должны зреть, развиваться. Ребенок в своем развитии проходит через определенные стадии, но и его родители минуют один закономерный этап за другим, причем у каждого этапа своя специфическая задача, особенности, опасности, трудности. Важно, чтобы духовное развитие ребенка гармонизировало с жизненным созреванием его родителей и других воспитателей, чтобы эти процессы были ритмичными и слаженными», – отмечает чешский психолог З. Матвейчик, глубоко исследовавший проблему психического здоровья детей [Матвейчик 1992].

### ***Библиографический список***

1. Матвейчик, З. Родители и дети / З. Матвейчик. – М., 1992.
2. Прохорова, О.Г. Мы и наши дети: как построить отношения в семье / О.Г. Прохорова. – СПб.: КАРО, 2007.
3. Юнг, К.Г. Психология переноса. Статьи: сборник: пер. с англ. / К.Г. Юнг. – М.: Рефлбук; Киев: Веклер, 1997.

## **ОБ ОДНОМ ИЗ ПОДХОДОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА**

*В.А. Адольф, Т.Н. Бойко, И.Ю. Степанова*

Модернизация общеобразовательной школы как базового звена образования предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общее образование нацеливается на формирование целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть на формирование ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования [Концепция модернизации...].

Подготовка профессиональных педагогических кадров выступает ключевым звеном любой системы образования. Педагогическое образование – сфера не замкнутая на самой себе, а производная от существующей в стране системы общего образования. Повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни, – необходимое условие модернизации системы образования России.

Обновление современной системы высшего профессионального педагогического образования связывается с поиском подходов к подготовке будущего учителя, обеспечивающего качество современного общего образования. Модернизация общеобразовательной школы на современном этапе развития общества, инновационные процессы, характерные для неё, актуализируют проблему подготовки будущих учителей, способных достигать в короткие сроки такого уровня профессиональной компетентности, который позволяет обеспечивать востребуемое обществом и государством качество образования.

Профессиональная компетентность выявляется и проявляется непосредственно в профессиональной деятельности и определяется уровнем профессиональной готовности к реализации этой деятельности [Адольф, Степанова 2005]. Профессиональная компетентность и готовность к профессиональной деятельности находятся в тесной взаимосвязи. С этих позиций профессиональная компетентность может рассматриваться как единство теоретической и практической готовности педагога к профессиональной деятельности, обеспечивающее ей творческий характер. Теоретическая готовность предполагает овладение теоретической деятельностью, проявляющейся в обобщенном умении педагогически мыслить. Ведущими компонентами теоретической готовности выступают конструктивная деятельность и гностическая деятельность, предполагающие сформированность у педагога аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений. Практическая готовность педагога выражается в умениях педагогически действовать. К ней относятся организаторские и коммуникативные умения. Готовность к творческой деятельности выступает важнейшей про-

фессиональной характеристикой личности педагога, обуславливающей возможность его профессиональной самореализации.

Возникает потребность в обеспечении такого качества образовательного процесса профессиональной подготовки, которое позволяет достигать нормативного уровня готовности к профессиональной деятельности (общекультурного, предметного, психолого-педагогического, методического и др. компонентов) будущего учителя, определенного современными государственными образовательными стандартами, и создавать потенциал для его профессионального творчества в процессе профессионального становления, успешности в профессиональной деятельности.

Теоретическое обучение в большей степени связывается с формированием теоретической готовности и созданием условий для непрерывного повышения ее уровня. При организации процесса теоретической подготовки целесообразно применение обобщенной модели профессионального обучения, которая связывает уровень осознания (или неосознания) студентом наличия (или отсутствия) у него необходимых для данной деятельности знаний, умений и навыков с уровнем его профессиональной компетентности [Дружилов 2002]. Реализация процесса обучения на основе обобщенной модели предполагает циклическое обеспечение взаимопереходов от одной стадии профессиональной компетентности к другой. Первая стадия – неосознаваемая некомпетентность – характеризуется отсутствием некоторых знаний, умений и навыков (компетенций) и осознанием их необходимости для успешной профессиональной деятельности. Вторая стадия – осознаваемая некомпетентность – предполагает осознание студентом образовательных дефицитов теоретической подготовки и обуславливает формирование мотивации обучения. На третьей стадии – осознаваемой компетентности – студент знает, что составляет структуру и содержание его профессиональных знаний, умений и навыков, и может их эффективно применять. Затем осуществляется переход опять на первую стадию.

Практическая подготовка выстраивается как поисковая система, направленная на обеспечение целостности теоретической и практической готовности к профессиональной педагогической деятельности, на формирование и развитие творческого потенциала личности будущего педагога, определяющая потребности коррекции теоретического обучения на основе выявления профессиональных образовательных дефицитов.

В реализации системы практической подготовки выделяются следующие этапы.

1 этап (III курс) – *подготовительный* – направлен на обеспечение психолого-педагогической готовности к работе с детским коллективом, на формирование и развитие организационных и коммуникативных умений будущего учителя в процессе прохождения психолого-педагогических тренингов.

2 этап (III курс) – *организаторский* – направлен на выявление текущего уровня психолого-педагогической готовности к работе с детским коллективом, на формирование организационных и коммуникативных компетенций в процессе реализации студентом деятельности воспитателя-организатора.

3 этап (IV курс) – *методический* – направлен на обеспечение методической готовности будущего учителя, на формирование аналитических и рефлексивных умений в процессе посещения уроков и их многоаспектного анализа.

4 этап (IV курс) – *учебно-профессиональный* – направлен на обеспечение целостности в формировании теоретической и практической готовности будущего педагога на основе интеграции умений педагогически мыслить и педагогически действовать, на выявление индивидуальных особенностей творческой направленности его личности в процессе участия в целостном общеобразовательном процессе в роли помощника классного руководителя и учителя-предметника основной ступени общего образования.

5 этап (V курс) – *предпрофессиональный* – направлен на повышение уровня профессиональной готовности будущего педагога на основе развития умений педагогически мыслить и педагогически действовать, на развитие его творческих способностей, самостоятельности и ответственности в процессе участия в целостном общеобразовательном процессе в роли стажера классного руководителя и учителя-предметника старшей ступени общего образования.

Каждый этап практической подготовки предполагает наличие трёх фаз: вводной, основной и заключительной. *Вводная фаза* носит адаптивный характер, обеспечивая вхождение в практическую деятельность. Она предназначена для формирования учебно-профессиональной мотивации, постановки задач этапа и актуализации профессионально-педагогических знаний, полученных на текущем этапе теоретического обучения. *Основная фаза* предполагает реализацию основных задач этапа и носит проектировочно-деятельностный характер. *Заключительная фаза* обеспечивает переход от практической деятельности к теоретической подготовке и носит рефлексивно-мотивационный характер. Она предполагает рефлексию процесса и результатов собственной профессиональной деятельности на текущем этапе, выявление индивидуальных профессиональных образовательных дефицитов, формирование заказа на дальнейшее теоретическое обучение, осознание собственных профессионально-педагогических ценностей и определение траектории профессионального самообразования.

Управление качеством процесса практической подготовки на каждом этапе осуществляется на основе диагностического мониторинга, который обеспечивается программой прохождения практики и комплектом технологических карт. В данный комплект включаются карты психолого-педагогического и дидактического анализа одного урока и системы уроков, внеурочного и воспитательного мероприятия, карты методического планирования одного урока и системы уроков, карты индивидуального плана профессиональной деятельности и пр. Работа с предлагаемыми материалами позволяет студенту теоретически осмысливать процесс и результаты профессиональной деятельности, обеспечивая целостность формирования профессиональной готовности и повышение ее уровня от одного этапа к другому. Особую значимость приобретают карты, направленные на осуществление рефлексии всего этапа практической подготовки. Данные материалы позволяют выявлять индивидуальный стиль профессиональной деятельности будущего учителя (стиль профессионально-педагогического мышления, стиль профессионального общения, стиль управления) и осуществлять его коррекцию на последующих этапах подготовки в соответствии с формирующимся профессиональным образом педагога на основе сопоставления идеального и реального Я-профессионального.

Таким образом, существенно меняются роль и значение практической подготовки будущего учителя в общем контексте профессиональной подготовки. В



обозначенном контексте она позволяет корректировать цели теоретического обучения, обеспечивая ему профессиональную направленность и деятельностный характер. При этом система теоретической подготовки нацеливается, с одной стороны, на фундаментализацию профессионального образования, с другой – на удовлетворение дефицитов профессиональной подготовки, выявленных в ходе практической деятельности.

Предлагаемые изменения в системах теоретической и практической подготовки способствуют созданию профессионально-педагогической среды, обеспечивающей обновление процесса профессиональной подготовки будущего учителя одновременно в трех аспектах: аксиологическом (ценностном), онтологическом (содержательном), праксиологическом (деятельностном). Каждый из аспектов, выступая ведущим на отдельном этапе подготовки, позволяет актуализировать два других аспекта. В частности, практическая деятельность (праксиологический аспект) способствует формированию профессионального педагогического сознания будущего учителя, обеспечивая профессионально-педагогическую мотивацию его дальнейшего профессионального образования на основе актуализации ценностей профессиональной педагогической деятельности (аксиологический аспект) и обуславливая потребность развития педагогического мышления в процессе осмысления профессионально-педагогической информации (онтологический аспект).

Реализация предложенного целостного подхода к профессиональной подготовке актуализирует потребность планомерного осуществления нормативного мониторинга качества теоретической подготовки студентов в рамках как отдельных учебных дисциплин, так и их комплекса. Представляется целесообразным проводить контроль знаний и умений накануне каждого из этапов практической подготовки в соответствии с их задачами: перед первым и вторым этапами – выявление уровня психолого-педагогических знаний и умений; перед третьим этапом – выявление уровня дидактических знаний и общих методических умений; перед четвертым – выявление уровня владения содержанием школьного основного курса информатики и частных методических умений для основной ступени общего образования; перед пятым – выявление уровня владения содержанием школьного курса информатики для старшей школы (базового и профильного уровней) и частных методических умений для старшей ступени общего образования. Проведение нормативного мониторинга на протяжении всего периода подготовки позволяет ориентировать цели и содержание государственного экзамена по специальности на выявление уровня сформированности стиля профессионально-педагогического мышления.

Описанный подход к профессиональной подготовке реализуется на протяжении трех лет на факультете информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. В ходе опытно-экспериментальной работы у студентов выявлены повышение степени профессиональной направленности на педагогическую деятельность, усиление учебно-профессиональной мотивации, способствующей обеспечению качества обучения на этапах теоретической подготовки, педагогическое творчество, выражающееся в различных продуктах учебно-профессиональной деятельности и развитии познавательно-исследовательской активности профессиональной сферы. Также отмеча-

ется увеличение степени осознанности у выпускников при выборе направления профессиональной самореализации по окончании вуза.

***Библиографический список***

1. Адольф, В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова. – Красноярск, 2005.
2. Дружилов, С.А. Становление профессионализма человека как индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружилов. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.
3. Концепция модернизации российского образования до 2010 года.

## ПРОБЛЕМЫ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*А.Н. Савчук, С.П. Романова*

Для реализации современной концепции физической культуры личности школьника необходимы квалифицированные педагогические кадры, компетентные в области здоровья, способные и готовые работать в условиях демократизации образования.

Между тем анализ литературных источников позволяет говорить о существенных проблемах здоровья современного учителя: крайне низкие показатели физического и психического здоровья [Борисова 2005; Колесникова 2005], высокая частота невротических и психосоматических расстройств [Коган 1992], низкая степень социальной адаптации [Куценко и др. 2000].

Иметь хорошее состояние здоровья учителю физической культуры крайне важно. В новых условиях учитель физической культуры становится ключевой фигурой школьного физкультурно-оздоровительного образования. От его профессионализма и эталонного облика во многом зависят здоровье, иммунитет к употреблению психоактивных веществ, безопасность и работоспособность нации.

С целью изучения состояния здоровья и образа жизни современного учителя физической культуры нами были проанализированы литературные источники по данному вопросу и проведена собственная экспериментальная работа.

Анализ литературных источников показал, что образ жизни учителей физической культуры не многим отличается от образа жизни других учителей-предметников.

По данным исследователей Г.И. Куценко, И.М. Харисова, С.Г. Ахмеровой [Куценко и др. 2000] число учителей, занимающихся в спортивных секциях, составляет лишь  $27,81 \pm 5,2$  %. Из них  $58,3 \pm 9,7$  % контролируют оптимальность двигательных нагрузок по частоте сердечных сокращений, дыханию, величине артериального давления, а  $41,7$  % учителей не используют навыки самоконтроля за состоянием здоровья.

Применяют различные виды закаливания  $43,1 \pm 4,2$  % учителей физической культуры. Наиболее часто используют контрастный и холодный душ, обливания, воздушные ванны, обтирания, посещают бассейн, закаливаются парами горячего воздуха: сауны, бани.

Около одной трети учителей физической культуры не соблюдают режим питания. Принимают витаминные препараты  $29,1 \pm 1,4$  % педагогов, соки и минеральные воды –  $66,8 \pm 5,5$  % преподавателей, используют для коррекции фигуры или лечения хронических заболеваний диетическое питание  $18,1 \pm 4,5$  % педагогов, разгрузочные дни –  $55,6$  %.

В группе учителей физической культуры отмечен низкий уровень курящих педагогов по сравнению с учителями других дисциплин. По мере взросления число курящих педагогов заметно уменьшается.

Проведенная нами научно-исследовательская работа позволила определить уровень физического здоровья учителей физической культуры г. Красноярска. Для этого мы использовали метод оценки уровня физического здоровья у мужчин и женщин по Г.Л. Апанасенко и Р.Г. Науменко (1988).

Согласно данному методу безопасный уровень здоровья, гарантирующий отсутствие клинических признаков болезни (14 баллов и выше), имеют люди с высоким уровнем функционального состояния, регулярно занимающиеся оздоровительными тренировками. Его понижение сопровождается прогрессирующим ростом заболеваемости и снижением функциональных резервов организма до опасного уровня (3 балла и ниже), граничащего с патологией.

В исследованиях участвовали 40 учителей физической культуры г. Красноярска. Характеристики педагогов приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Характеристики участников исследований**

Возраст (лет)	Пол		Образование (%)			Стаж работы (лет)	Педагогическая квалификация (%)		
	мужской	женский	высшее	среднее специальное	незаконченное высшее		высшая категория	первая категория	вторая категория
36,8±1,31	26	14	75	22,5	2,5	12,4±1,16	47,5	35	17,5

Оценка уровня физического здоровья учителей физической культуры осуществлялась путем сопоставления результатов в показателях, составляющих экспресс-оценку физического здоровья учителей с табличными величинами индексов. Средние исходные и конечные результаты по каждой группе представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Средние показатели физического здоровья учителей физической культуры (M ±m)**

Индекс массы тела (масса тела /рост <sup>2</sup> , кг/м <sup>2</sup> )	Баллы	Жизненный индекс (ЖЕЛ/масса тела, мл/кг)	Баллы	Силовой индекс (динамометрия кисти /масса тела, %)	Баллы	Индекс Робинсона (ЧСС-АД сист /100, усл.ед.)	Баллы	Время восстановления ЧСС после 20 приседаний за 30 с (время, с)	Баллы	Общая оценка (сумма баллов)
25,9±0,73	-1,2	45,1±1,9	0,5	47,9±1,65	-0,1	85,3±2,30	0,5	101,2±7,88	2,9	3,9

Согласно таблице среднегрупповой показатель индекса массы тела соответствовал уровню «выше среднего», что говорит о преобладании избытка массы тела над нормальным гармоничным развитием в группе исследуемых учителей.

Среди участников 47,5 % имели высокий показатель индекса массы тела, 27,5 % – показатель «выше среднего», 25 % – средний показатель.

Жизненный индекс учителей соответствовал уровню «ниже среднего». При этом среди учителей 32 % имели низкий показатель жизненного индекса, 22,5 % – уровень «ниже среднего», 20 % – средний уровень, 7,5 % – уровень «выше среднего» и 17,5 % – высокий уровень. Такие результаты были обусловлены излишней массой тела и низкими показателями жизненной емкости легких.

В показателе силового индекса учителя имели результаты, соответствующие уровню «ниже среднего». Низкий уровень силового индекса был определен у 20 % учителей, у 50 % педагогов данный показатель соответствовал уровню «ниже среднего», у 25 % – среднему уровню, а у 5 % – высокому уровню.

В показателе индекса Робинсона учителя имели результат, соответствующий среднему уровню. Низкий уровень индекса Робинсона был определен у 5 % учителей, у 20 % педагогов данный показатель соответствовал уровню «ниже среднего», 35 % учителей имели значение индекса в пределах среднего уровня, 37,7 % имели уровень «выше среднего» и 2,5 % имели высокий уровень.

В показателе индекса функциональной пробы с дозированной нагрузкой большинство учителей имели результат, соответствующий среднему уровню. Уровень «ниже среднего» по данному показателю был определен у 30 % учителей, средний уровень – у 45 % педагогов, уровень «выше среднего» – у 25 % участников исследований.

Общая оценка физического здоровья учителей физической культуры по методу экспресс-оценки физического здоровья Г.Л. Апанасенко соответствовала низкому уровню и имела средние значения 3,9.

В целом в исследуемой группе учителей низкий уровень физического здоровья выявлен у 45 % педагогов, уровень «ниже среднего» – у 20 %, средний уровень у 35 % участников. Полученные результаты говорят о существенных проблемах соматического здоровья и функционального состояния обследуемых учителей физической культуры.

Таким образом, анализ литературных источников и собственные научные исследования позволили сделать следующие выводы.

1. Состояние здоровья учителей физической культуры находится на низком уровне, что соответствует общей картине состояния здоровья учительства как профессионального класса в целом по стране.

2. Образ жизни учителей физической культуры лишь приближен к здоровому образу жизни и не соответствует современным профессиональным требованиям.

3. Необходимо проведение целенаправленной и системной работы по повышению уровня здоровья и мотиваций к ведению здорового образа жизни учителя физической культуры.

***Библиографический список***

1. Борисова, И.П. Обеспечение здоровьесберегающих технологий в школе / И.П. Борисова // Справочник руководителя образовательного учреждения, 2005. – С. 84–92.
2. Коган, Л.Н. Профессиональная культура учителя. Социологический очерк / Л.Н. Коган. – Екатеринбург, 1992. – С. 5–23.
3. Колесникова, М.Г. Здоровьесберегающая деятельность учителя / М.Г. Колесникова // Естествознание в школе, 2005. – № 5. – С. 50–55.
4. Куценко, Г.И. Стратегия и технология сохранения здоровья школьников, студентов и педагогов / Г.И. Куценко и др. – Воронеж: Изд. ВГТУ, 2000. – 215 с.

## ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Т.А. Данилина

В историческом развитии образовательные дошкольные учреждения прошли путь от приюта до многофункциональных воспитательно-образовательных учреждений, статус которых устанавливается с введением программных документов.

Появление и становление детских дошкольных учреждений до 1917 года можно разделить на три этапа.

*Первым* можно считать момент появления в России первых дошкольных учреждений – детских садов (в 1859 г. в Гельсингфорсе). В это время общественное воспитание рассматривалось как лучшая альтернатива по отношению к семейному воспитанию. Детские сады открывались частными лицами, были платными и дорогими, следовательно, были по карману только обеспеченным родителям. При этом они должны были дополнить *семейное воспитание* и стать связующим звеном между семьей и школой.

Однако практика появления первых детских садов вследствие обилия скудного материала, мертвой учебы элементов грамоты, счета, письма и иностранных языков породила в обществе много толков. Появились возражения против целесообразности детских садов: они не соответствовали русской природе, делали процесс воспитания механическим, доступным лишь для богатых и т. д. С конца XIX века стали функционировать курсы по подготовке семейных воспитательниц и руководительниц детских садов. Но, вероятно, время для общественно-воспитательных учреждений еще не пришло, и детские сады в этот период не привились.

*Вторым этапом* становления детских садов в России можно считать годы до февральской революции 1905 года. В этот период обострилась борьба за реальное направление школьного образования, произошли оживление учебно-воспитательной работы, в содержании и в методах занятий, введение в общий курс систематического физического образования, *возникла необходимость резкого разграничения семейного и школьного воспитания, укрепления и рационализации воспитательных функций семьи*. Наиболее характерным требованием педагогической мысли в области воспитания явились индивидуализация и семейно-трудовой принцип.

Самым видным идеологом педагогики данного периода был П.Ф. Лесгафт. Он признавал необходимость общественно-воспитательных учреждений (детских садов) для малолетних детей необеспеченных классов. Приютить детей, уничтожить их тягу к улице, привить доброту и любовь к труду – таковы были задачи первых народных детских садов. Филантропия в деле дошкольного воспитания имела классовые основы. Перед *народными детскими садами и яслями-приютами* стояла весьма существенная задача общественного воспитания – внушить ребенку с раннего возраста заповеди, молитвы, чинопочитание. Рели-

гиозно-патриотическое содержание занятий, вытекавшее из основ православия, самодержавия и национализма, составляло основной дух филантропических учреждений. В то же время в практике детских садов постепенно был вытеснен фребелизм, оживилось содержание занятий. Предметные уроки, рассказывание, чтение доступных детскому пониманию статей, свободные игры – все это было значительным шагом вперед по сравнению с практикой детских садов прошлого периода.

С целью объединения родителей, педагогов и врачей в общем деле воспитания и обучения детей, обмена мыслями по данному поводу, педагогической литературой в этот период стали возникать *родительские и семейно-педагогические кружки и общества*.

*Третьим этапом* можно считать период с 1905 до 1917 года. Под влиянием развития естественных наук, расширения сферы применения экспериментальных методов исследования устанавливается взгляд на личность ребенка как на самодовлеющее целое. Дошкольное воспитание в этот период впервые выдвигается как проблема в общей системе народного образования; народные детские сады рассматриваются как основа народной школы и составной элемент в реорганизации общества. «Свободное воспитание» как ключ к прочной и устойчивой организации общественного строя на новых началах, процесс выработки с ранних лет творческой индивидуальности, цельной гармонической личности составляет основной педагогический принцип на данный период.

В целом этот период характеризуется тем, что дошкольное воспитание не контролировалось государством и носило стихийный характер. Это объясняется прежде всего тем, что на него не было социального заказа, оно осуществлялось не в интересах общества, а скорее в интересах конкретных семей, добровольно отдающих детей в детские сады. Организация большинства детских садов в виде семейных клубов делала взаимодействие семьи и дошкольного детского учреждения естественным, само собой разумеющимся. Однако это взаимодействие в то время не приобретало общегосударственного масштаба, а осуществлялось на уровне отдельных семей.

После Октябрьской революции дошкольное воспитание получило в СССР такое широкое развитие, как ни в какой другой стране мира, став делом государственной важности. Впервые государство взяло «дошкольное дело» под свой контроль. Целями повсеместного создания детских садов и яслей были воспитание членов социалистического общества – общества нового типа; освобождение женщины, уменьшение и уничтожение ее неравенства с мужчиной, создание для женщины возможности зарабатывать и пополнять бюджет семьи. В советское время основным типом дошкольного учреждения был детский сад.

Первый Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию (1919 г.) выдвинул задачи социального воспитания в связи с новыми формами общественной жизни: учреждения дошкольного воспитания должны *способствовать переустройству старой семьи, установлению единых задач семейного и общественного воспитания*; дошкольное воспитание должно осуществлять единые со школой задачи и воспитывать граждан Советской республики, будущих членов коммунистического общества; основным типом дошкольного детского учреждения должен быть детский сад – *очаг с длительным сроком пребывания* в нем детей, что



бы помогать делу *раскрепощения женщины* и эффективнее осуществлять всестороннее развитие детей.

Эти положения отражают тенденции дошкольного воспитания в первые годы установления Советской власти. Если до революции основной целью дошкольного воспитания было гармоничное развитие ребенка, а само воспитание осуществлялось по желанию родителей, которые отдавали детей в дошкольные детские учреждения, то после революции целью дошкольного воспитания стало воспитание прежде всего гражданина Советской республики.

Дальнейшее развитие идеи противодействия общественному воспитанию семейному получили в трудах А.С. Макаренко. Рассматривая воспитание как широкий социальный процесс, он анализировал условия, определяющие успешность нравственного воспитания детей в семье, и на конкретных примерах, обращаясь непосредственно к родителям, показал влияние родительского авторитета, всего уклада семейной жизни на успешность воспитательного воздействия на ребенка.

В этот период семейное воспитание могло противодействовать общественному еще и потому, что далеко не во всех семьях смена общественного строя была воспринята положительно и влияние таких семей на детей было не таким, каким его хотелось бы видеть руководителям дошкольного воспитания.

Практически до 80-х годов проблема противодействия дошкольного детского учреждения семье уже не ставилась, но тем не менее основная тенденция – *стремление подчинить семью влиянию дошкольного детского учреждения* – сохранялась. Глобальной целью воспитания детей по-прежнему было воспитание в первую очередь члена общества, поэтому более правильным с точки зрения общества воспитанием являлось общественное, а не семейное, следовательно, семья должна была играть подчиненную роль по отношению к дошкольному детскому учреждению. *Семья, таким образом, по-прежнему рассматривалась не как субъект сотрудничества, а скорее как объект воздействия со стороны дошкольного детского учреждения*, и эта точка зрения прослеживается в документах советского периода относительно дошкольного образования.

К началу 90-х годов эта позиция смягчилась. Так, в Положении о детском дошкольном учреждении говорилось, что оно «в тесном содружестве с семьей осуществляет гармоническое развитие и коммунистическое воспитание детей дошкольного возраста, успешную подготовку их к обучению в школе» [Бюллетень нормативных актов... 1985]. В «Типовой программе обучения и воспитания детей в детском саду» о целях дошкольного воспитания говорится следующее: «Общественное дошкольное воспитание, являясь частью общей системы народного образования, призвано *в тесном сотрудничестве с семьей* заложить основы личности ребенка, осуществить коммунистическое воспитание детей дошкольного возраста и подготовку их к школе» [Типовая программа... 1984].

В этот период в педагогической литературе семья рассматривается уже как фактор не только отрицательного, но и возможного, при правильной организации воспитания, положительного воздействия на личность ребенка. Так, идеи взаимодействия семейного и общественного воспитания развивались в работах В.А. Сухомлинского. Он писал, что в дошкольные годы ребенок почти полностью идентифицирует себя с семьей, открывая и утверждая себя и других лю-

дей преимущественно через суждения, оценку и поступки родителей. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что задачи воспитания могут быть успешно решены в том случае, если школа поддерживает связь с семьей, между воспитателями и родителями установились отношения доверия и сотрудничества.

Дальнейшее изменение в характере взаимодействия семьи и дошкольного детского учреждения произошло в 90-е годы и было связано с *реформой образования*, которая отразилась и на системе дошкольного воспитания. Изменение государственной политики в области образования повлекло за собой признание положительной роли семьи в воспитании детей и необходимости взаимодействия с ней. Так, в Законе РФ «Об образовании» 1997 года говорится, что «Государственная политика в области дошкольного воспитания основывается на следующих принципах: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье». Здесь, в отличие от юридических документов предыдущих лет, уже не просто декларируется тесное сотрудничество с семьей в целях воспитания гражданина коммунистического общества, а воспитание *уважения к семье* признается одним из принципов образования, то есть семья из средства педагогического воздействия на ребенка превращается в его цель.

Таковы современные тенденции развития дошкольного воспитания в России. Характерно, что плюралистичность дошкольного воспитания в России обеспечивает возможность применения многих моделей дошкольного воспитания, в том числе и тех, которые разработаны и применяются в зарубежной педагогике.

### ***Библиографический список***

1. Бюллетень нормативных актов... – М., 1985. – С. 19.
2. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1991.
3. Материалы Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи». В 3 ч. / под общ. ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. – М., 2003.
4. Материалы научно-практической конференции «Семья в процессе развития» / ред. коллегия: Л.Ф. Безлепкина, О.И. Волжина, С.В. Дармодехин и др. – М., 1994.
5. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002.
6. Типовая программа обучения и воспитания детей в детском саду. – М., 1984. – С. 3.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕН- ТОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТА**

*Г.М. Гринберг, М.В. Лукьяненко, Н.И. Пак*

В современном вузе образовательная и научная деятельность должны составлять единое целое. Необходимо создавать условия для реализации Болонского принципа интеграции науки, образования и жизни. В этой связи необходим проективный принцип управления качеством образовательного процесса, НИР, НИРС, воспитательной работой, информатизацией и другими процессами. Проективная стратегия деятельности по проектированию и реализации программ и проектов всех процессов предполагает использование коллективного разума и коллективных искусственных источников информации на основе коллективных действий.

Целью данной статьи является определение принципов и условий организации учебно-исследовательской деятельности студентов при выполнении дипломного проекта.

Вовлечение студентов в непрерывную научную и проектную деятельность должно быть естественным, и их деятельность должна носить фундаментальный и прикладной характер в учебном процессе. Главной мерой подготовленности выпускника вуза является качество содержания его выпускной квалификационной работы (ВКР).

ВКР является «краеугольным камнем» системы высшего образования. Уровень качества выполненной ВКР и форма ее подачи на защите позволяют судить о готовности каждого выпускника к самостоятельной деятельности и о степени его профессиональной зрелости в конкретной профессиональной области. В зависимости от конкретных условий деятельности студентов выпускные квалификационные работы выполняются в виде дипломного проекта (ДП), дипломной работы (ДР) или магистерской диссертации (МД). В процессе выполнения этих работ решаются следующие задачи:

- углублённого изучения студентами одной из отраслей общественных знаний;

- систематизации, закрепления и расширения имеющихся теоретических знаний и практических умений по специальности, полученных в период обучения;

- углубления знаний и накопления опыта в области проектирования, расчета и конструирования, а также применения этих знаний при решении конкретных задач;

- формирования умений применять теоретические знания при решении поставленных вопросов, а также умений составлять и технически грамотно оформлять результаты проделанной работы;

– формирования умений использовать справочную, нормативную и правовую документацию, выполнять и читать технические документы (схемы, чертежи, алгоритмы и т. п.);

– развития творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;

– овладения, развития и закрепления навыков самостоятельной работы и применения полученных знаний при решении конкретных профессиональных задач.

Мы считаем, что к перечисленным выше необходимо добавить умение работать в команде и выполнять функции руководителя.

Таким образом, дипломное проектирование необходимо рассматривать как важную часть всей системы практической подготовки студентов, которая представляет собой одну из предметных областей и один из видов определенным образом организованной образовательной деятельности.

Для формирования тематик ВКР разрабатывается комплексная программа исследований кафедр вуза. ВКР может являться частью комплексных НИР, выполнение которых возможно в интеграции с другими специальностями, вузами.

Нужен новый формат ВКР, в котором предусматривается структура, отражающая любой исследовательский процесс как информационный: новое знание; основные знания базовых дисциплин, дисциплин специальности, прикладной аспект, теоретический и экспериментальный аспекты и исследования.

Креативной формой организации труда является коллективная работа. Используя данную форму, можно достичь более высоких результатов по сравнению с индивидуальными усилиями каждого отдельного участника. Необходимость коллектива и коллективной работы неоспорима, так, по мнению Я. Флеминга, «коллективы имеют потенциал, обеспечивающий совокупность способностей, опыта и дисциплины, что является обязательным для нашего времени перемен».

Обучение – это труд, и высокая мотивация к нему осознается при реализации полученных знаний в какой-либо, с одной стороны, практической и полезной, а с другой – коллективной, деятельности. Отсюда вытекает одна из форм организации дипломного проектирования – комплексный (групповой) дипломный проект. Комплексный дипломный проект выполняется по данной теме несколькими студентами, каждый из которых разрабатывает самостоятельно определенную часть устройства, прибора, системы и т. п.

Еще одним вариантом организации ВКР является сквозное дипломное проектирование, которое предполагает выполнение студентами учебно-исследовательской работы, расчетно-графических заданий (РГЗ), курсовых работ (КР) и курсовых проектов (КП), перерастающих затем в ДП (ДР). В этом случае курсовая работа и курсовой проект представляют собой подготовительные этапы выпускной квалификационной работы и могут стать ее составной частью (разделом, главой). Выполнение курсовых проектов и работ прививает студентам навыки самостоятельного решения частных задач, используемых в последующем при выполнении ВКР.

По нашему мнению, целесообразно по каждой ВКР создавать временный творческий студенческий коллектив под руководством дипломника. Студенты с

младших курсов вовлекаются в НИР кафедр вуза через выполнение элементов проектов дипломных работ старшекурсников, защищая курсовые работы и проекты, дипломник как наставник помогает студентам своей группы осваивать дисциплины, их же он привлекает к выполнению работ по своей ВКР. Научный руководитель выступает в роли консультанта для всей группы, организует условия для успешной деятельности группы.

Новая концепция НИРС подразумевает перестройку учебного процесса. Обучение осуществляется уже не только по горизонтали (по параллелям, курсам), но и по вертикали! Возникает проект полного инновационного цикла.

По мнению А.М. Новикова, принципиально важным для дидактики является вопрос о распределении учебной деятельности во времени, т. е. об организации ее временной структуры. Организацию учебного процесса в современном звучании целесообразно рассматривать в логике проектов как конкретных завершенных циклов учебной деятельности [Новиков].

Проект – это «ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией» [Бурков, Новиков 1997].

С позиций обучающегося учебно-образовательными проектами являются в современной интерпретации образовательные программы, которые разрабатываются на основании государственного образовательного стандарта. Программы высшего профессионального образования охватывают достаточно длительные отрезки времени и для обучающегося являются полными, завершенными циклами учебной деятельности. То есть образовательная программа отвечает всем признакам проекта [Новиков].

Конструирование учебно-образовательного проекта должно включать в себя два этапа – *декомпозиции* и *агрегирования (композиции)*.

Декомпозиция – процесс разделения общей цели проектируемой системы – образовательной программы – на отдельные подцели – задачи. Декомпозиция в иерархических системах предусматривает разделение общей цели на подцели (задачи), те, в свою очередь, разделяются на подзадачи и т. д., то есть выстраивается так называемое дерево целей (задач) – выстраивается, соответственно, иерархия проектов.

Декомпозиция образовательных программ осуществляется по разным основаниям:

– по времени. Нормативно установленный срок обучения разбивается на учебные годы, те, в свою очередь, на четверти или семестры, далее – учебные недели, учебные дни, учебные занятия;

– по циклам обучения: теоретическое обучение, практическое обучение, учебное проектирование;

– по дисциплинам (учебным курсам), те, в свою очередь, разделяются по разделам, разделы – по темам, темы – по отдельным занятиям и т. д. В общем случае деление заканчивается минимальной неделимой «единицей» учебного процесса – учебной задачей.

Подавляющее большинство образовательных технологий ограничивает общение студентов между собой, тем более с преподавателями в процессе учебной де-

тельности. При таком подходе взаимодействие индивидов образовательного процесса происходит в основном по горизонтали, когда статус этих индивидов одинаков (в коллективе они определяются как одноклассники, однокурники). Следовательно, они имеют примерно одинаковый уровень подготовки, изучают одно и то же в одно и то же время под руководством одних и тех же преподавателей на протяжении одинакового для всех периода времени. В этом случае не подразумевается взаимодействие индивидов, имеющих разный статус, которое должно происходить по вертикали.

Современная система образования должна обеспечить условия для развития у обучаемого умений и навыков ставить задачи, моделировать, оптимизировать, принимать решения в условиях неопределенности, учить умению добывать знания. В этой связи во многих случаях, особенно в прикладных предметных областях, целесообразно использовать нелинейные модели. Элементы обучения по подобному пути развиты в аналитических школах развивающего, проблемно-ориентированного направлений. Здесь обучение осуществляется по схеме:

цель – задача – исследование – знание – контроль.

Таким образом, главной особенностью нелинейных технологий выступает проблема постановки учебных целей и задач по предметной области.

Для многих дисциплин наиболее адекватной их специфике нелинейной технологией обучения является параллельный способ обучения.

Термин *параллельное обучение* введен нами по аналогии с понятием «параллельная обработка информации» в кибернетике, обозначающим технологию увеличения скорости и объема обработки информации за счет распараллеливания процессов [Пак 2004].

Организация параллельного обучения возможна с помощью нескольких подходов, один из которых предусматривает создание рабочих мини-групп студентов в рамках организованной проектной деятельности при решении одной комплексной задачи. Решение комплексной задачи распадается на относительно независимые этапы, которые распределяются между студентами. Каждый студент (или группа студентов) параллельно отрабатывает свой раздел, составляющий часть общего для всех проекта, и в результате коллектив успешно справляется со сложным и объемным методом за непродолжительное время. Во время обмена промежуточными результатами, подведения итогов, обсуждения найденного решения алгоритм метода решения задачи в целом прочно усваивается всеми студентами.

Таким образом, использование параллельного способа обучения позволяет существенно сократить время выполнения задания, увеличить объем выполненных работ за заданное время, что способствует повышению производительности учебного труда студентов.

По используемой аналогии с понятиями из кибернетики получаем «конвейерную систему» решения общей цели проектируемой системы, разделенной на отдельные подцели – задачи, которые, в свою очередь, могут быть разделены на подзадачи и т. д. Для студентов при таком методе обучения, когда происходит глубокое распараллеливание выполнения учебных заданий на физическом уровне, сохраняется принцип систематичности и последовательности в обучении на логическом уровне.

Опыт организации дипломного проектирования по второму варианту сквозного дипломного проектирования, приведенный в книге [Сысоев и др. 2002], предполагает выполнение студентом учебно-исследовательской работы, расчетно-графических заданий (РГЗ), курсовых работ (КР) и курсовых проектов (КП), перерастающих затем в ДП (ДР). По мнению авторов, спорным остается вопрос о сроках выдачи студенту темы ДП. Чем раньше студент начнет работать над проблемой, поставленной перед ним при дипломном проектировании, тем качество проекта будет значительно выше, а студент на базе творческой работы приобретает навыки инженера. При этом конкретная задача может решаться не однократно, а многостадийно, постепенно увеличивая объем наработанных материалов посредством выполнения лабораторных, практических и курсовых работ, а также курсовых проектов. Большую роль при этом играет инженерно-производственная подготовка.

Опыт выполнения дипломного проекта с первого семестра IV курса показал, что последовательная разработка частей проекта позволяет его руководителю привлечь к консультации большое число высококвалифицированных специалистов, а студенту творчески осмыслить пути поэтапного решения задач, поставленных при дипломном проектировании. Кроме того, сокращаются сроки при выполнении проекта в период дипломного проектирования и дипломники своевременно готовы к его защите.

При всех достоинствах описанного варианта организации дипломного проектирования, он не может быть широко использован. Причины ограничения его использования, на наш взгляд, заключаются в следующем.

Ранее подчеркивалось, что тема ВКР по возможности должна определяться с учётом реальных нужд производства и предусматривать полное или частичное применение в научных и прикладных разработках вуза или производства. При сквозном дипломном проектировании студент будет выполнять задание в течение 2,5–3 лет, последовательно обучаясь на IV – V – VI курсах. В действительности требуется, чтобы с момента формулирования технического задания на проектирование до момента применения разработки в производстве прошло как можно меньше времени. Поэтому темами для дипломных проектов, направленных на практическое использование, должны быть проблемы сегодняшнего, а не вчерашнего дня.

Проектное обучение – это комплексный метод обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности студента путём развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей. Проектное обучение позволяет индивидуализировать учебный процесс как по отдельным дисциплинам, так и по комплексу дисциплин специальности или направления; даёт возможность студенту в полной мере проявить творчество при выполнении учебных заданий и самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности [Лукьяненко и др. 2006].

Метод проектного обучения всегда предусматривает решение какой-либо проблемы. А решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний и умений из различных областей науки и

техники. Результаты выполненных проектов должны иметь конкретный результат, готовый к внедрению.

Таким образом, проектное обучение в вузе обладает многими психолого-педагогическими свойствами, влияющими в процессе обучения на развитие коммуникативных качеств, самостоятельности, навыков познания, формирования научного мировоззрения, обеспечивающими приобретение прочных и глубоких знаний по специальности.

Учитывая положительные стороны сквозного дипломного проектирования и проектного обучения, а также имеющийся на кафедре систем автоматического управления (САУ) опыт организации дипломного проектирования [Гринберг 2006], нами предлагается последнее организовывать в форме учебной проектной деятельности студентов разных курсов.

Рассмотрим предлагаемый вариант организации дипломного проектирования на примере выполнения ДП студентами кафедры САУ. В период разработки ДП студентами VI курса студенты II, III и IV курсов изучают связанные с соответствующими разделами ДП учебные дисциплины и выполняют по ним курсовые проекты, курсовые работы и расчетно-графические задания, тематика которых может быть задана сходной с тематикой ДП. В этом случае студенты II, III, IV и VI курсов могут быть объединены в команду, работающую над решением одной комплексной задачи.

Научный руководитель помогает выпускнику организовать коллективную работу команды над решением отдельных подзадач. Роль студентов младших курсов в дипломном проектировании незначительна – они учатся у старших коллег деятельности по данному дипломному проекту, а также получают от них помощь в предметной подготовке и при выполнении своих курсовых проектов, заданий. В свою очередь, выпускники заинтересованы в оказании консультаций младшекурсникам, поскольку выполняемые ими работы являются частью их дипломного проекта. В этой связи преподаватели кафедры мотивированы на формирование таких тематик ВКР, которые носят комплексный характер и позволяют вовлечь студентов разных курсов.

При организации дипломного проектирования по предлагаемой схеме реализуется системный подход к управлению качеством подготовки специалистов в вузе, основными принципами которого являются:

- ориентация в преподавании каждой дисциплины на конечные цели подготовки специалистов, на формирование у них целостной системы профессиональных знаний;
- организация междисциплинарной интеграции процесса обучения;
- активизация процесса обучения, переход от преимущественно информационного преподавания к проблемному, развитие в ходе учебных занятий творческих способностей будущих специалистов, формирование у них высокой культуры самостоятельного научного и профессионального мышления;
- слияние теоретического обучения с практическим, укрепление связи учебного процесса с производством.

Таким образом, предлагаемая концепция организации НИРС в вузе позволяет:

- улучшить организацию дипломного проектирования, положительно влияющую на результативность выполнения дипломных проектов, оптимизиро-



вать (в том числе и увеличить) их содержательную часть как в отношении глубины проработки, так и в отношении объема проекта;

– повысить качество выполнения дипломных проектов, тем самым повысить качество последующего использования выпускающей кафедрой или организацией-заказчиком материалов и результатов дипломного проектирования.

Кроме того, организация дипломного проектирования по предлагаемой схеме создает благоприятные условия и открывает возможности для:

– проявления творческой энергии и трудовой активности как всего, хотя и маленького, коллектива, так и каждого его участника, ускорения роста квалификации и приобретения профессиональных навыков;

– развития чувство коллективизма, товарищества, взаимной помощи, требовательности и долга за выполнение учебного задания;

– сокращения времени, необходимого преподавателям для консультирования студентов по второстепенным вопросам, и они могут больше времени и внимания уделить студентам в решении основных задач проектирования.

### ***Библиографический список***

1. Бурков, В.Н. Как управлять проектами [Текст] / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М.: Синтег – ГЕО, 1997.
2. Гринберг, Г.М. Об опыте применения активных методов обучения [Текст] / Г.М. Гринберг // Современное образование: традиции и новации: материалы всероссийской научно-методической конференции. Россия. Томск, 2–3 февраля 2006 г. – Томск: Томск. гос. ун-т систем упр. и радиоэлектроники, 2006. – С. 10–11.
3. Лукьяненко, М.В. Проектное обучение в техническом вузе [Текст] / М.В. Лукьяненко, Г.М. Гринберг, Н.И. Пак // Проблемы повышения качества подготовки специалистов: науч.-метод. сборник / Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. – Красноярск, 2006. – С. 312–320.
4. Новиков, А.М. Учебная задача как дидактическая категория [Электронный ресурс] / А.М. Новиков. – Сайт академика А.М. Новикова [www.anovikov.ru/met\\_sys.htm](http://www.anovikov.ru/met_sys.htm).
5. Пак, Н.И. Нелинейные технологии обучения в условиях информатизации: монография [Текст] / Н.И. Пак. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 224 с.
6. Сысоев, С.К. Особенности дипломного проектирования по машиностроительным специальностям [Текст] / С.К. Сысоев, А.С. Сысоев, П.А. Снетков // САКС-2002: тез. докл. междунар. науч.-практ. конф. (6–7 дек. 2002, Красноярск) / СибГАУ. – Красноярск, 2002. – С. 395–396.

## **К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИОННО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

*М.Г. Янова, В.В. Игнатова*

Проблема моделирования организационно-педагогической культуры будущего учителя требует решения следующих задач:

- выделения функции моделирования в условиях образовательного процесса;
- определения структуры модели формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя как оптимального комплекса структурных единиц, обеспечивающих ее эффективную разработку;
- установления связи между структурными единицами указанной модели;
- обусловливания взаимодействия модели формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя с педагогическим процессом.

Глубокое познание любой системы подразумевает необходимость изучить ее внутреннее строение, т. е. «установить, из каких компонентов она образована, какова ее структура и функции, а также силы, факторы, обеспечивающие ее целостность, относительную самостоятельность» [Афанасьев 1994].

Приступая к разработке модели формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя, необходимо четко представлять себе, что такое модель и что такое процесс моделирования. В современном словаре по педагогике модель рассматривается как система, исследование которой служит средством получения информации о другой системе, а моделирование представлено как один из методов познания и преобразования мира, получивший особенно широкое распространение с развитием науки, обусловившем создание новых типов моделей, раскрывающих новые функции самого метода [Рапацевич 2001].

Разработка моделей формирования значимых качеств будущего учителя, таких как общая культура, педагогическая культура, организационно-педагогическая культура, обусловлена актуальностью поиска способов решения педагогических задач. Использование теории педагогического моделирования способствует построению гибких технологий образования в открытом информационном сообществе, обладающих функциональной полнотой [Дахин 2004 : 65–93]. Моделирование в обучении как психологическая проблема имеет два аспекта: 1) в качестве содержания, которое должно быть усвоено учащимися в процессе обучения, способа познания, которым они должны владеть; 2) как одно из основных учебных действий, которое является составным элементом учебной деятельности.

В данной статье впервые предпринимается попытка структурно отобразить модель формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя как одного из значимых качеств современного учителя. С этой целью в статье рассматривается ряд понятий, таких как: процесс образования, культура, педагогическая культура.

По мнению культурологов ростовской школы, и в частности профессора Г.В. Драча, важнейшей частью культуры выступает образование. Образование сообщает ряд свойств и характеристик субъекту культуры, который необходим ему не только как носителю культуры, но и как продолжателю и преобразователю в процессе воспитания будущих поколений [Драч 2001 : 132]. В процессе образования индивид получает не только знания, но и знакомится с принципами, нормами культуры, поведения и воспитания, понимания и отношения к окружающей действительности.

Становление личности в процессе образования является предметом исследования педагогики. В педагогической науке дискуссия о детерминантах содержания образования и о его педагогическом обеспечении продолжается не одно десятилетие. Среди таких детерминант могут быть названы факторы и условия, определяющие структурные компоненты педагогического обеспечения образования как процесса становления личности будущего педагога, формирования его культуры, ее организационной и педагогической составляющей и их взаимосвязи. Одной из ведущих детерминант педагогического обеспечения образования является его цель, выраженная в развитии тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Другой детерминантой педагогического содержания и обеспечения является деятельность личности по ее развитию. При этом образование может быть представлено как особым образом организованная деятельность по формированию педагогической культуры будущего педагога. Главной социальной функцией образования является передача культурного опыта, накопленного предшествующими поколениями. Поэтому опыт тоже может быть отнесен к детерминантам содержания образования.

Результативность учебной деятельности или образования, как считает Е.Н. Шиянов, в большей степени зависит от уровня сформированности личностных качеств студентов [Шиянов, Котова 200 : 124]. В условиях становления демократического общества образование призвано выполнить главную функцию – формирование свободной, высококультурной, творческой личности с развитым самосознанием, способной к культуросозиданию и культуротворчеству. Задачи современного содержания гуманистического образования и воспитания вытекают из традиций культуры и направлены на решение проблем триединого целого: жизненные реалии, творчество, научный поиск и выражаются в:

1) воспитании культурного мировоззрения и ориентации студентов на профессионально-культурный модус поведения, что предполагает осознанное усвоение студентами общечеловеческих ценностей;

2) формировании опыта профессионально-культурного поведения, в способности культуросодействия, культуросозидания и культуротворчества, овладении ситуациями культурной саморегуляции во всех сферах деятельности;

3) освоении педагогических практик и проектировании их результатов в творческих видах деятельности [Шиянов, Котова 2000; Исаев 1993; Культура взаимопонимания... 2004].

Разрабатывая модель формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя, отметим, что моделируемое качество многогранно, многофакторно, многофункционально. К факторам, влияющим на формирование ор-

ганизационно-педагогической культуры будущего учителя, относятся неоднозначность образовательных задач, вариативность содержания образования, разнообразие средств и методов обучения, дифференциальность развития качеств личности будущего учителя, условия образовательной среды с широким спектром отношений между участниками педагогического процесса. Такое разнообразие факторов обуславливает связь разрабатываемой модели с педагогической деятельностью, которая является деятельностным пространством будущего учителя. Изучение структурных составляющих педагогической деятельности, а именно: знание педагогом потребностей и тенденций общественного развития; основных требований, предъявляемых к человеку; многообразие научных знаний, умений и навыков, основы опыта, накопленного человечеством в области производства, культуры, общественных отношений, которые в обобщенном виде передаются подрастающим поколениям; собственно педагогические знания, воспитательный опыт, мастерство, интуиция; высочайшая политическая, нравственная, эстетическая культура, позволяет подходить к проблеме разработки педагогической модели комплексно, принимая во внимание все стороны педагогического процесса.

Учитывая необходимость обновления содержания образования по воспитанию высококультурной, высокоорганизованной личности будущего учителя и формированию его организационно-педагогической культуры, мы считаем, что модель формирования данного качества должна быть направлена на решение следующих задач: своевременное развитие у студентов способностей осмыслить необходимость культуросозидания, культуросозидания и культуротворчества; овладение студентами методами и средствами обучения в целях самообразования и самовоспитания; становление профессионально-культурного модуса поведения будущего учителя; освоение культурных практик других учителей и проектирование их результатов в организационной деятельности; формирование организационно-педагогической культуры.

Решение указанных задач возможно при четкой организации учебно-педагогической деятельности педагогом, т. е. процесса образования, а значит, и процесса формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя, что выражается в способности педагога: научить студентов осознавать необходимость культурного «взросления»; внедрять новые образовательные технологии, способствующие решению задач по формированию «культурных» качеств воспитуемых; выстраивать оптимальную систему взаимоотношений участников педагогического процесса для достижения цели образования по формированию высококультурной личности обучающегося.

В зависимости от выбранной цели и содержания образования в педагогике применяются различные модели: формирующие, личностно ориентированные, развивающие, активизирующие, обобщающие и другие. Огромная работа в этом направлении проделана педагогами-исследователями: М.Н. Берулавой, А.О. Боронаевым, Г.Б. Корнетовым, П.С. Лернером, М.А. Холодной и другими. Так, из общего многообразия педагогических моделей Г.Б. Корнетов попытался создать типологический ряд, согласно которому были выделены базовые модели. По мнению ученого, базовые модели отражают объекты, характеризующие большие классы реально существующих феноменов образовательной действи-

тельности, и раскрывают их сущность [6]. Развитие полноценной и разносторонне развитой личности невозможно при следовании какой-либо одной из предлагаемых моделей. Только комплексное образование – обучение и воспитание моделями, содержащими все ценности образовательного процесса, может удовлетворить потребностям современного общества. Таким образом, истинную ценность для педагогического процесса представляют модели, сочетающие в себе объединение целей, содержания, технологий, направленных на целостное развитие личности, ее качеств, творческих способностей, потенциалов. На основании анализа существующего спектра моделей, мы считаем целесообразным объединить их в следующие виды:

- способствующие накоплению знаний и опыта и их трансляции;
- развивающие личностные качества обучающегося;
- способствующие реализации культуросозидательных потенциалов личности, характеризующие ее собственное Я.

Место культуры человека в любой сфере деятельности анализируется с позиции аспектных направлений: информационного, педагогического, нравственного, психологического и др. В ряде трактовок прослеживается интеграция аксиологической, процессуально-деятельностной и культуротворческой составляющих образования [Дахин 2004; Корнетов 1999; Исаев 1993]. И.Ф. Исаев, например, выделяет следующие элементы модели педагогической культуры педагога: аксиологический, технологический и личностно-творческий. Аксиологический компонент образуется совокупностью педагогических ценностей, технологический компонент включает в себя способы и приемы педагогической деятельности педагога. Являясь сферой творческого приложения и реализации способностей педагога, педагогическая культура представляет собой воплощение личностно-творческого компонента будущего специалиста. С нашей точки зрения, модель формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя должна включать в себя и организационный компонент, который воплотит в себе совокупность организационных качеств личности с ее способностью к организации педагогической деятельности, самоорганизации и организации других.

Подобное объединение моделей в группы или виды, на наш взгляд, становится возможным на фоне тотальной изменчивости всех областей человеческой жизни и формирования новой личности, способной к культуросозиданию и культуротворчеству. Неверно было бы считать, что каждая из перечисленных нами моделей решила бы проблему воспитания личности будущего учителя и формирования его организационно-педагогической культуры. Положительную динамику в формировании качеств личности, и в частности организационно-педагогической культуры, может обеспечить только базовая модель – интеграция, которая соединит в себе все названные характеристики.

Сущность интегративной модели раскрывается с пониманием понятия «интеграция». Этот термин в науке обозначает состояние связанности отдельных дифференцированных элементов в единое целое, предусматривает организацию отдельных элементов в отдельное, целостное образование с появлением новых свойств и отображает процесс, ведущий к такому состоянию. Изучение личности будущего учителя возможно только с позиций теоретического и практического

аспектов, предусматривающих разработку моделей социокультурного направления.

Культурное развитие, опираясь на «диалог культур», всегда личностно ориентировано. Образовательный процесс, обеспечивающий культурное развитие будущего учителя в аспекте личностно ориентированного подхода функционирует в условиях специфических закономерностей, а именно по схеме: мотивация – формирование ценностей – осознание необходимости культурного развития – формирование деятельности по культуросодействию – становление профессионально-культурного модуса поведения – формирование организационно-педагогической культуры. Успешное функционирование данной образовательной схемы предполагает разработку и использование личностно ориентированных технологий. Технологический подход к личностно ориентированному образованию, как отмечал В. Айнштейн [Айнштейн 1998 : 56], предполагает изучение деятельности основных субъектов процесса по достижению образовательных целей и задач – студентов и преподавателей.

Если учесть, что процесс овладения культурой всегда диалогичен и основан непосредственно на взаимодействии субъектов образования, то участие в диалоге всегда определяет культуросодействие, культуросозидание и культуротворчество. В этом смысле значимым становится переход из экстеркультуры (все, что окружает субъекта культуры) в интеркультуру. С этой целью образовательные технологии могут включать в себя творческие задания диалогической направленности. В процессе обучения учитель и ученик не разделены кафедрой, а «гуляют в одном саду» [Сластенин, Подымова 1997 : 154]. Целью обучения является не усвоение готового знания, ранее кем-то полученного, а поиск истины; раскрытие ресурсов творческого воображения, а не эксплуатация памяти; умение рассуждать диалогично, творчески, контекстуально, аргументированно, а не монотонно проповедовать прописные истины. Конструктивность творческого диалога заключается в том, чтобы твердо определять свою позицию, не только излагать свое понимание проблемы, но и понимать и принимать позицию другого, выстраивать систему аргументов в защиту преимуществ своей теории и уметь раскрыть недостатки позиции другого [Сластенин, Подымова 1997 : 155]. Кооперативность в образовании не означает отказа от самостоятельности. Смысл лишь в том, чтобы быть способным отказаться от позиции, что «твое мнение, твой подход – единственно возможные и правильные» [Сластенин, Подымова 1997 : 107]. Таким образом, реализация потенциала творческого диалога в образовании подразумевает подготовку личности будущего учителя к культуросодействию, освоению культурного пространства, культуросозиданию, ориентации на профессионально-культурный модус поведения. Научение культуре осуществляется последовательно, перманентно и включается в культурный контекст вузовского образования.

Идеи интеркультурных процессов развития личности изучают В.А. Сластенин и Л.С. Подымова, утверждая, что личностная культура отличается от всего накопленного богатства культуры тем, что несет в себе представление об условиях, средствах и целях, мотивах и потребностях, характерных в данный момент и в данном обществе. Отсюда возникает необходимость постоянной коммуникации с целью перехода друг в друга культуры общества и личностной [Сластенин, Подымова 1997 : 29].

Методы формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя могут быть различными. Например, ученые ростовской школы культурологов [Драч 2001 : 76–77] предлагают использование следующих методов: диалектический – рассмотрение культуры как развивающееся, многостороннее явление; системный – изучение культуры как системы, элементы которой находятся в единстве; структурно-функциональный – рассмотрение элементов, составляющих культуру в функционировании; аналитический – анализ элементов культуры в так называемом «чистом» виде; компаративный – сравнение культур по какому-либо признаку; типологический – сравнение культур с целью обобщения характеристик культурных «организмов»; культурантропологический – анализ культуры как совокупности ценностей, форм социальных связей и культурной деятельности; семиотический – изучение культуры как формы общения посредством языка; биографический – изучение культуры как характеристики человека, как «меры человеческого в человеке». По нашему мнению, только изучение культуры личности во всех ее проявлениях, с использованием всех указанных методов, дает полную картину ее динамики и раскрывает возможности для ее развития.

Кроме того, следует отметить, что разработка и реализация модели формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя возможна при соблюдении субъектами образования ряда условий. Первейшее условие: педагог, организуя образовательный процесс, соотносит содержание, способы, характер общения на занятии с различными психофизическими и социальными особенностями восприятия и реагирования всех субъектов образования. Иными словами, педагог демонстрацией своей высокой организационно-педагогической культуры способствует формированию таких же умений, качеств у своих учеников посредством накопления опыта педагогической работы в условиях четкой организации занятий. Другим важнейшим условием формирования профессиональной культуры будущего педагога, а именно его организационной и педагогической составляющих, является умение быть творцом педагогического общения. Следующим условием формирования организационно-педагогической культуры будущего педагога является умение координировать свою работу и работу его учеников в организационно-педагогической деятельности, способность организовать работу по совершенствованию и саморазвитию учащихся, нацелить их на культуросозидание и культуротворчество. В проектной работе весь процесс по формированию организационно-педагогической культуры должен быть ориентирован на учащегося: учитываются его интересы, способность осваивать культурные практики других учителей, жизненный и культурный опыт, ориентированность на профессионально-культурный модус поведения в процессе педагогической деятельности.

### ***Библиографический список***

1. Афанасьев, В.Г. Мир живого. Системность. Эволюция и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1984. – 334 с.
2. Рапацевич, Е.С. Современный словарь по педагогике / Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово. – 2001. – 920 с.

3. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность [Текст] / А.Н. Дахин // Теория и практика образовательной технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – С. 65–93.
4. Драч, Г.В. Культурология в вопросах и ответах [Текст] / Г.В. Драч. – Ростов, 2001. – 408 с.
5. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении: учебное пособие для студентов пед. вузов [Текст] / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Академия, 2000. – 288с.
6. Корнетов, Г.Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса [Текст] / Г.Б. Корнетов // Школьные технологии. – 1999. – № 1. – С. 61–72.
7. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И.Ф. Исаев. – М.: МГПИ. – 1993. – 302 с.
8. Айнштейн, В. Преподаватель и студент (практика общения) / В. Айнштейн // Высшее образование России. – 1998. – № 2. – С. 51–58.
9. Культура взаимопонимания и взаимодействие культур. В 2 ч.: коллективная монография. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2004. – 346 с.
10. Слостенин, В.А. Педагогика. Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.



# СОДЕРЖАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ И ВУЗОВСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В РАМКАХ ЗАОЧНОЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ШКОЛЫ

*О.А. Осипенко*

Вуз реально имеет дело с результатом предыдущей ступени образования (общего полного среднего). И перед ним, даже в случае высокого конкурса, всегда стоит задача поиска «своего» абитуриента, знакомого со способами научного исследования, обладающего высоким уровнем готовности к вузовскому обучению.

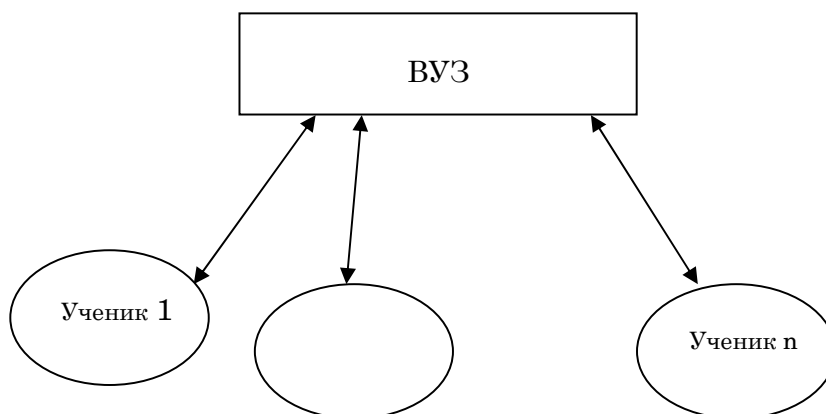
Немногие вузы в России могут найти такого абитуриента. А если выбрать нельзя, то вуз обязан работать со школьником. Возникает вопрос: как организовать работу с будущим студентом?

Мы открыли на базе университета специальное государственное учреждение дополнительного образования Заочную естественнонаучную школу (ЗЕНШ), объединив усилия вуза, имеющего высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав, и территориального органа Управления образования, определяющего образовательную политику в регионе.

Заочная естественнонаучная школа (ЗЕНШ) при Сибирском федеральном университете нацелена на поиск и работу с учениками, мотивированными по естественнонаучному профилю.

Цель данной статьи – выявление наиболее эффективных форм взаимодействия школьных учителей и вузовских преподавателей в рамках ЗЕНШ.

Традиционно основная форма обучения в ЗЕНШ заочная. При этом реализуется одноэтапное отношение «один – ко многим» (рис. 1). По определенному регламенту формируется контингент учащихся, которым периодически высылаются в бумажном виде задания и методические указания к их выполнению. Ученик отправляет свои работы организаторам обучения и после их проверки преподавателем получает оценки, анализ их решений и сопроводительные рекомендации.



*Рис. 1. Традиционная форма довузовского взаимодействия вуза с учениками*

В большинстве случаев к работе в системах довузовской подготовки, подготовительных курсов и других сферах дополнительного образования привлекают ассистентов, преподавателей без ученых степеней и званий.

Не вызывает сомнения, что привлечение высококвалифицированных ученых вуза к работе со школьниками позволит решить многие существующие проблемы качества школьного образования. При этом необходимо использовать весь научный потенциал вуза путем предоставления учащимся лабораторной базы и привлечения к работе со школьниками успешных ученых, активно занимающихся научными исследованиями, имеющих научные публикации в рейтинговых журналах.

Однако привлечение ученых в формальное школьное образование затруднено по разным причинам:

- формальное школьное образование реализует государственный заказ на основе базисных учебных планов, что затрудняет маневры по изменению содержания;
- формальная школа является массовой и работает со всеми учениками;
- создание профильной школы находится в стадии становления и в основном использует внутришкольный ресурс;
- эпизодическое проведение профориентационной работы в форме встреч с успешными учеными крайне неэффективно [Кузьминов 2004].

В этой связи были переосмыслены цели и задачи ЗЕНШ, апробированы новые модели заочного обучения школьников.

К первоначальным задачам добавлены новые, а именно:

- разработка элективных курсов для профильного обучения;
- организация учебного процесса с дистанционной поддержкой;
- разработка интерактивных курсов.

Новые информационно-коммуникационные технологии позволяют решение этих задач осуществлять по другим схемам.

Прямолинейные отношения вуза со школьниками меняются на многоуровневые отношения «многие – ко многим» с привлечением учителей школ, методистов районных отделов образования (рис. 2).

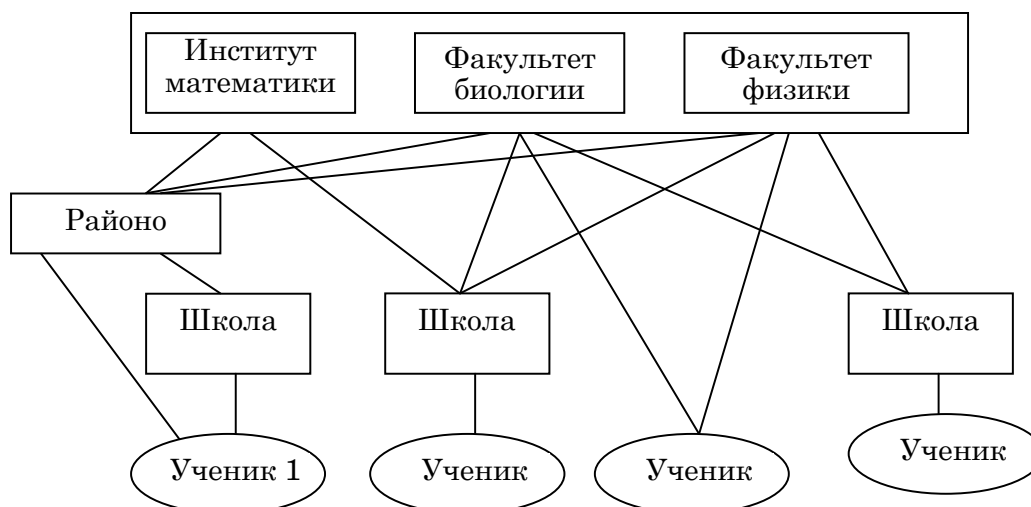


Рис. 2. Новая модель взаимодействия субъектов ЗЕНШ

Авторами образовательных программ и учебных курсов в ЗЕНШ являются успешные и активные ученые структурных подразделений университета: доктора наук, профессора, доценты. С ними взаимодействуют очно-заочно, дистанционно, чаще косвенно ученики и учителя школ края.

Апробация новой модели обучения в ЗЕНШ показала, что школьники испытывают некоторые трудности в освоении содержания, а школьные учителя-предметники, к которым за помощью в своих общеобразовательных учреждениях они обращаются, не всегда могут квалифицированно ее оказать.

Помимо трудностей освоения содержания возникают трудности и с передачей обновленного содержания (отсутствие у учителей способа современного научного эксперимента, доступа к современным справочным материалам и т. д.).

В этой связи появилась дополнительная задача по организации специальной работы с учителями-предметниками, которые выступают в качестве посредника между вузовскими учеными и школьниками.

Формой такой работы мы выбрали специализированные научно-методические семинары ученых-авторов учебных курсов и школьных учителей-предметников.

К примеру, в мае этого года был проведен семинар по обсуждению возможностей и потенциала курса «Биофизика».

В работе семинара приняли участие 40 школьных учителей биологии и физики, научные руководители направлений ЗЕНШ и авторы курсов.

Основная проблематика обсуждения:

- содержание дополнительных образовательных программ по математике, биофизике, биологии;
- использование научного проектирования в организации дополнительного образования;
- использование ИКТ в организации учебного процесса;
- поисковые модели обучения.

В программе семинара были представлены:

- лекции научных руководителей – авторов курсов;
- практические, семинарские занятия;
- лабораторный практикум;
- «круглые столы».

По итогам работы семинара определилось новое направление работы (90 % участников семинара отмечают необходимость его развития): проведение запусковых семинаров по учебным курсам с целью знакомства с их авторами, согласования целей, технологий и результатов организации учебного процесса.

Реализацию учебного процесса продемонстрируем на примере разработки элективного курса «Биофизика» [Биофизика, 10 класс]. Авторами курса являются ученые кафедры биохимической физики.

Он разработан в традиционном формате и в формате интерактивного учебно-методического пособия в сети Интернет.

В курсе «Биофизика» механизмы и модели функционирования биологических систем рассмотрены на молекулярно-клеточном, организменном и надорганизменном уровнях. С биофизической точки зрения обсуждаются проблемы происхождения жизни из неживой материи, эволюции живых систем, сути мышления

и его происхождения. В курсе затрагиваются вопросы дальнейших направлений развития биофизики и ее взаимодействия с физическими и биологическими науками.

В интерактивном режиме при изучении курса предлагаются следующие программные средства и компьютерные системы обучения и контроля знаний школьников: иллюстрированные лекции в виде презентаций Power point, набор компьютерных моделей различных биофизических систем и процессов, набор тестов обучающего, тренировочного и контрольного характера.

Учебный курс рассчитан на учащихся 10 классов, является курсом углубленно-дифференцированного типа.

Объем курса – 51 час, из них 3 часа – интерактивные консультации с преподавателем, 30 часов – самостоятельная работа с учебно-методическим пособием, информацией справочного характера, 4,5 часа – контрольные вопросы и задания для самостоятельного решения, 1,5 часа – работа с ответами и решениями для самоконтроля, 12 часов – интерактивные семинарские занятия.

Учебный курс включает в себя: программу курса, методические рекомендации для школьников, методические рекомендации для учителей-предметников, 3 модуля для интерактивного формата и 5 модулей для традиционного формата.

Каждый модуль состоит из:

- развернутой программы модуля;
- учебно-методической (теоретической) части;
- материалов для интерактивных семинарских занятий;
- контрольных вопросов и заданий для самостоятельной работы;
- эталонных ответов и решений для самоконтроля;
- справочного ресурса, имеющегося в Интернете и адаптированного к задачам ЗЕНШ.

По курсу «Биофизика» проведена апробация, в которой приняли участие 107 человек из городских общеобразовательных учреждений – лицей № 8, лицей № 1, гимназии № 13 (табл.).

Таблица

**Состав участников апробации**

Категория классов	Количество учащихся
С углубленным изучением биологии и химии	45 человек
С углубленным изучением физики и математики	62 человека
Гуманитарного профиля	31 человек
Общеобразовательного профиля	19 человека

По итогам апробации проанализированы замечания и предложения учителей-предметников, учащихся и экспертов. Отмечено, что учебно-методические части модулей содержат достаточно много научной информации, что служит для учеников хорошим стимулом к более полному и внимательному изучению основ биологии и экологии.

Информация подается небольшими четко сформулированными порциями, которые связаны с предшествующими и последующими элементами. В некото-

рых заданиях в качестве учебных элементов выступают графики, таблицы, схемы. В модулях успешно сочетаются традиционные и современные методы изложения материала.

Учебно-методическая часть не вызвала затруднений в восприятии учебного материала. 80 % учащихся справились с контрольными вопросами и заданиями.

Наибольшую сложность вызвали вопросы третьего модуля: вопросы 1, 3 – тема 5, вопрос 1 – тема 8. Темы 6 и 8 модуля 3, темы 2, 3, 4 модуля 1, часть II модуля 5 потребовали работы с дополнительной литературой.

Учителя-предметники, к которым обращались за помощью ученики, вынуждены повышать квалификацию путем консультаций с преподавателями ЗЕНШ и участия в вышеперечисленных семинарах. Такое сотрудничество предопределяет успех становления профильной школы и организует непрерывное повышение квалификации учителей на неформальной основе как побочный эффект.

Наблюдение за деятельностью студентов младших курсов, прошедших обучение в ЗЕНШ, показало их успешность, легкую адаптацию к вузовскому обучению.

Таким образом, новая многоуровневая модель взаимодействия успешных вузовских ученых, структур дополнительного образования и школьных учителей в обучении талантливых школьников является фактором профилизации и эффективного формирования готовности школьников к обучению в вузе по естественнонаучным специальностям.

### ***Библиографический список***

1. Кузьминов, Я.И. Образование в России. Что мы можем сделать? / Я.И. Кузьминов // Вопросы образования. – 2004. – № 1.
2. Биофизика, 10 класс: учебный курс – <http://www.zensh.ru/study/moodles.php?course=11>

**ИЗУЧЕНИЕ ВУЗОВСКОГО КУРСА  
«ИСТОРИЯ ИНФОРМАТИКИ»  
В КОНТЕКСТЕ ОБУЧАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ  
«ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ДЕЛАНИЕ»**

*С.А. Виденин*

Современный этап развития общества характеризуется процессом информатизации, т. е. использованием информации в качестве общественного продукта. Одним из приоритетных направлений информатизации общества становится процесс информатизации образования. Он предполагает использование возможностей новых информационных технологий, методов и средств информатики для реализации идей развивающего обучения.

Обучающие технологии должны обеспечивать максимальную фиксацию внимания на процессе учебной работы ученика, а не только на его конечном результате. Процесс учебной работы отражается в тех способах, которыми ученик пользуется при усвоении предметного содержания материала. Этим требованиям, на наш взгляд, полностью отвечают педагогические технологии практической направленности, такие как прагматическая педагогика Джона Дьюи, которые в сочетании с изучаемыми информационными технологиями и на фоне современной информационной среды обеспечивают деятельностный подход к обучению, позволяющий быстрее и легче реализовать сверхзадачу – перевод обучающегося в режим саморазвития. Считая ребенка центром педагогической системы, основоположник использования метода проектов в педагогике, видный американский социолог, философ и педагог-реформатор Джон Дьюи (1859–1952 гг.) призывал постоянно следить за развитием обучающегося и именно его рост принимать за меру успешности обучения. Опираясь на эти идеи, Джон Дьюи видел сущность процесса учения в открытии нового ребенком, который учится, совершая творческий акт при каждом решении задачи. Дьюи предлагал заменить пассивное обучение, основанное на запоминании, активной формой социального взаимодействия в стенах учреждения, а через тематику проектов – тесным соприкосновением с окружающей природой и социальной средой. Если обратиться к этимологии названия педагогики Дьюи (а слово «прагматическая» произошло от *pragma* – дело, действие), то можно отметить, что основным принципом обучения здесь является «обучение посредством делания», т. е. освоение знаний происходит через их практическое применение [Дьюи 1921]. Не случайно при этом обращение Дьюи к методу проектов, широко применяемому до этого в практике подготовки инженеров.

Ценность метода проектов для организации личностно и деятельностно-ориентированного обучения определяется прежде всего тем, что этот метод позволяет каждому обучающемуся найти и выбрать деятельность по душе, в соответствии со своими интересами и возможностями, освоить необходимые знания и навыки, способствуя зарождению интереса к последующим делам.

Роль обучаемого в организации собственного образования становится более значительной, поскольку особая организация учебного процесса в личностно и деятельностно-ориентированной информационной среде все в большей степени превращает процесс обучения в процесс самообучения: обучаемый сам выбирает образовательную траекторию в детально разработанной и умело организованной учебной среде, пытается самостоятельно освоить учебный материал, необходимый ему для выполнения курсового проекта. Работая в составе мини-бригады по созданию курсового проекта, обучающийся не только приобретает опыт социального взаимодействия в творческом коллективе единомышленников, формирует собственное представление о принципах сотрудничества и научной организации труда, но и использует полученные знания в своей деятельности, интериоризировав (присвоив) их, обозначив тем самым свое становление субъектом познания.

В личностно и деятельностно-ориентированной педагогической системе меняются позиции субъектов образовательного процесса.

**Позиция учителя:**

- инициирование субъектного опыта учения;
- развитие индивидуальности каждого ребенка;
- признание индивидуальности, самобытности, самооценности каждого человека.

**Позиция ученика:**

- свободный выбор элементов учебно-воспитательного процесса;
- самопознание, самоопределение, самореализация.

С этих позиций, ставящих в центр всей образовательной системы индивидуальность ребенка, особую значимость приобретает построение учебно-воспитательного процесса с использованием **информационных технологий как средства развития личности.**

Отличительной особенностью системы современного профессионального обучения является наличие в системе доминирующего элемента – информационной среды, обеспечивающей активное использование информационных технологий в учебном процессе. Ресурсы и средства информационно-образовательной среды, непосредственно ориентированные на использование в учебном процессе, должны быть построены таким образом, чтобы обеспечить участие педагогов и студентов – будущих учителей в принципиально новом виде общения, ориентированном на деятельностный, операционный характер выстраиваемой поведенческой линии.

Для такого вида деятельности в курсе «История информатики» подходит метод проблемного обучения, реализующийся средствами разработанного в поддержку сайта «Виртуальный музей истории информатики» [Виденин 2006]. При проблемном обучении преподаватель не сообщает готовых знаний, а организует учеников на их поиск: понятия, закономерности, теории познаются в ходе поиска, наблюдения, анализа фактов, мыслительной деятельности, результатом чего является знание. Процесс учения, учебная деятельность, уподобляется научному поиску и отражается в понятиях: проблема, проблемная ситуация, гипотеза, средства решения, эксперимент, результаты поиска [Жак 2001].

Этапы проблемного обучения таковы:

Действия учителя	Действия ученика
Создает проблемную ситуацию	Осознает противоречия в изучаемом явлении
Организует размышления над проблемой и ее формулировкой	Формулирует проблему
Организует поиск гипотезы – предположительного объяснения противоречий в материале, ситуации	Выдвигает гипотезы, объясняющие противоречия, причины явления
Организует проверку гипотезы	Проверяет гипотезы в эксперименте, решении задач, анализе и т. д.
Организует обобщение результатов, получение выводов и их применение	Анализирует результаты, делает выводы, применяет полученные знания

Достоинства проблемного обучения: развивает мыслительные способности учащихся, интерес к учению, творческие силы.

Недостатки: не всегда можно применять из-за характера изучаемого материала, неподготовленности учащихся, квалификации учителя; требует много времени, в силу чего проблемное обучение в полном виде используется нечасто. Как видно, такая модель обучения восходит к методам системы Д. Дьюи (обучение через делание).

Изучение дисциплины «История информатики» реализовано путем научно-исследовательской и поисковой работы студентов и преподавателя, который выступает в роли постановщика задач и модератора [Пак, Виденин 2007]. Особенностью курса является рекурсивный подход, предполагающий освоение курса путем развития виртуального музея истории информатики. Создаваемый студентами Web-сайт содержит материалы, которые должен освоить студент. Принцип «создаю дидактическое средство, по которому сам обучаюсь».

Основная цель виртуального музея истории информатики – создать свободно дополняемый и изменяемый информационный ресурс. Можно сказать, что данный сайт смог реализовать одну из современных информационных технологий обучения, а именно: предоставить студентам возможность быстрого доступа к необходимой информации по истории информатики. Это соответствует духу сегодняшнего дня, когда можно свободно получить интересующую информацию с помощью глобальной сети Интернет. Немаловажно и то, что студенты получают дополнительные навыки работы в сети и с такого рода системами.

Лекции данного курса проходят в традиционной форме обучения, а практические занятия – с использованием информационных технологий. Во время семинарского занятия студенты размещают в интернете свои оформленные, но не до конца завершённые проекты и презентуют основную идею одногруппникам. Таким образом, все участники призываются работать над улучшением еще незавершённого знания.

Известно, что знание, представленное на уроке учащимися, которые не имеют статуса экспертов, возбуждает внимание одногруппников [5]. Этот принцип мы использовали и в работе студентов с виртуальным музеем истории информатики: студенты были готовы критически работать совместно над текстами только потому, что они изначально не признавали преимущество в знании авторов. Эта новая форма конструирования знания начинает переход от науки экспер-



тов, которые накапливают свои письменно зафиксированные знания и сообщают их учащимся, к обществу, в котором все равноправно участвуют в коллективном конструировании знаний.

Проанализировав результаты применения методики, можно говорить о следующих положительных изменениях качеств личности студента.

– Введение системы методов «обучение через делание» обеспечило формирование и развитие исследовательской компетенции, так как учащиеся должны были регулярно сталкиваться с неопределенностью и сложностью нового материала, чтобы сообщать по принципу сокращения сложности новое содержание одногруппникам.

– Очень быстро вводилась в действие дискуссия, которая повышала самоанализ и тем самым следующий самоконтроль.

– Презентация нового материала требовала от учащихся, чтобы они сначала приобрели представление, как отличить важное от второстепенного и выбрать существенные части материала; тем самым развивалась способность думать в комплексной связи и сокращать сложный материал, учитывая содержание.

– При предъявлении материала учащиеся упражнялись в технике презентации, развивалась способность к коммуникации.

– Так как «обучение через делание» структурирует урок в проект, то данный метод способствовал развитию проектной компетенции, особенно затронул такие важные качества, как пунктуальность, надежность, выдержку и планирующую компетенцию.

– Студенты систематически привыкали к тому, чтобы повседневно открывать и называть на уроке неясные обстоятельства дела.

– Одновременно они привыкали к тому, чтобы постоянно объяснять одногруппникам обстоятельства дела, которые они сами поняли.

– Наконец, во время многочисленных презентаций перед группой повысилось самосознание, а также способность мотивировать к исследовательской деятельности большие группы.

Суть университетского образования заключается не только в том, чтобы сообщать студентам научно обоснованные знания, но и готовить их к труду через практическую деятельность. Даже частичное использование метода «обучение через делание» позволит студентам приобрести такие необходимые качества и ключевые умения, как самостоятельность, способность к презентации, добросовестность, терпение, гибкость и прилежание, востребованные миром труда. Преподавателям этот метод дает возможность творчески и разнообразно подходить к семинарским занятиям.

### ***Библиографический список***

1. Виденин, С.А. Использование виртуального музея информатики в учебном курсе «История информатики на основе проективной стратегии обучения» / С.А. Виденин // Открытое образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2006. – С. 24–25.
2. Дьюи, Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. – М., 1921. – С. 62.

3. Жак, Д. Организация и контроль работы с проектами / Д. Жак // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: сборник рефератов по дидактике высшей школы / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования. – Минск: Профилен, 2001. – С. 121–141.
4. Пак, Н.И. Курс «История информатики» в педвузе / Н.И. Пак, С.А. Виденин // Информатика и образование. – 2007. – № 7. – С. 78–80.
5. Alan Gartner et al.: Children teach children. Learning by teaching / New York: Harper & Row, 1971.

---

# СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

---

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ

*Л.П. Уфимцева, Т.А. Грищенко*

Б.Г. Ананьев писал о том, что любой психический процесс формируется как определенная констелляция психофизиологических функций (сенсорных, мнемических, вербальных, тонических и т. д.), действий с разнообразными операциями (перцептивных, мнемических, логических и т. д.) и мотиваций (потребностей, установок, интересов и ценностных ориентаций) [Ананьев 1997]. Исходя из этого положения, зрительное восприятие как процесс формирования и функционирования чувственного образа действительности есть сложное сочетание весьма разнообразных образований – функциональных, операционных и мотивационных [Давыдов 1991].

В силу ограниченности функциональных (первичных) компонентов зрительного восприятия слабовидящего ребенка главный акцент, на наш взгляд, следует делать на развитие операционных и мотивационных (т. е. вторичных) компонентов зрительного восприятия посредством обогащения представлений об объектах окружающего мира. Это требует теоретического обоснования необходимых педагогических средств воздействия на развитие зрительного восприятия слабовидящих школьников, включая методологическую базу, содержание учебного материала, методы и формы обучения.

На рис. представлено описание педагогических средств, использование которых в процессе специальных коррекционных занятий со слабовидящими учащимися позволит, на наш взгляд, максимально приблизить их сенсорно-перцептивные возможности к возрастной норме.

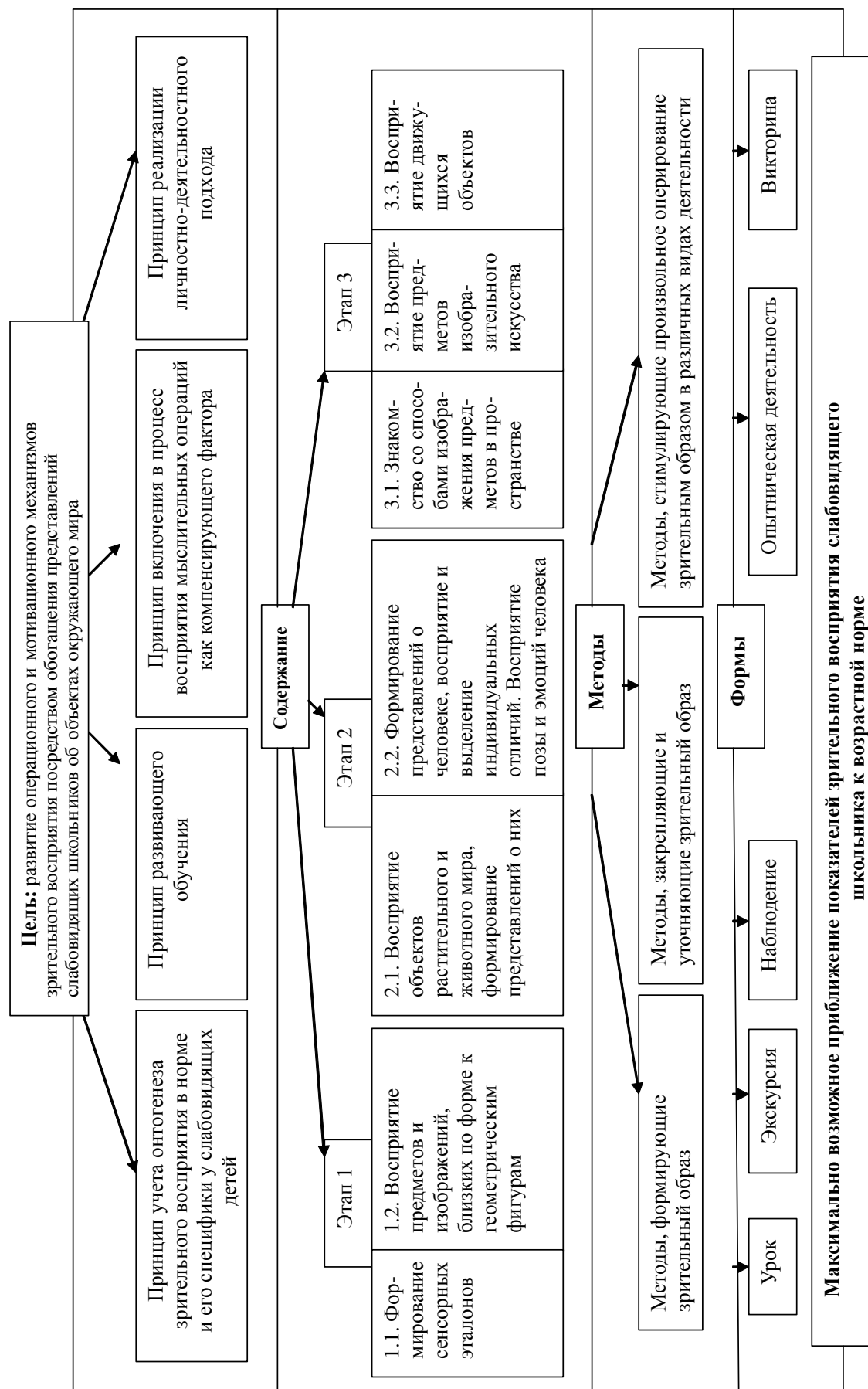


Рис. Педагогические средства формирования зрительного восприятия

### **Методологическая база**

*Принцип учета возрастных закономерностей развития зрительного восприятия в норме и его специфики у слабовидящих детей* позволил нам выбрать содержание, методы и приемы формирования зрительного восприятия у данного контингента учащихся.

*Принцип развивающего обучения* лег, прежде всего, в основу определения последовательности в предъявлении программного материала: от этапа к этапу учащимся предъявляются все более сложные объекты восприятия, активизирующие зрительную, умственную и практическую деятельность.

В процессе коррекционно-развивающих занятий со слабовидящими учащимися необходимо целенаправленно формировать функциональные связи зрительного восприятия и других психических процессов (памяти, речи, мышления, воображения). *Принцип включения в процесс восприятия мыслительных операций как компенсирующего фактора* обуславливает выбор педагогических методов и приемов.

В ходе работы по формированию зрительного восприятия со слабовидящими учащимися должен, на наш взгляд, реализовываться *лично-деятельностный подход*, позволяющий учитывать индивидуальные психологические особенности учащихся, их способности, зрительные возможности. Специфика лично-деятельностного подхода в работе со слабовидящими детьми обуславливается тем, что развивать зрительное восприятие можно только в условиях, когда ребенок активно выполняет различные зрительные действия и операции. «Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность» (С.Л. Рубинштейн). Иными словами, слабовидящий ребенок должен понимать применимость знаний и умений, полученных на коррекционных занятиях, в значимой для него практической деятельности.

### **Содержание дидактического материала**

В общей дидактике под содержанием программного материала понимается то, что подлежит усвоению (знания, способы деятельности). В контексте же проблемы формирования зрительного восприятия мы рассматриваем программное содержание в виде последовательно усложняющихся объектов, которые подлежат осознанному восприятию. В этой связи выбор объектов восприятия основывался:

– на исследованиях В.П. Ермакова (в частности, его классификации предметных изображений по степени трудности их зрительного анализа слабовидящими детьми);

– на разработках Л.П. Григорьевой и С.В. Сташевского, касающихся методов развития зрительного восприятия у слабовидящих детей;

– на концептуальных положениях общей дидактики о том, что сенсорное развитие ребенка является базой для формирования зрительного восприятия (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер);

– на концептуальных положениях тифлопедагогики, обосновывающих необходимость введения специальных пропедевтических периодов при поэтапном построении коррекционной работы (Б.К. Тупоногов).

Ниже представлено описание поэтапного содержания программного материала, предлагаемого нами для проведения специальных коррекционных занятий со слабовидящими учащимися.

*Этап 1* разделяется на 2 подэтапа.

На подэтапе 1.1 закладываются основы сенсорно-перцептивного развития, что поможет ребенку в дальнейшем воспринимать все более сложные объекты. В этой связи объем и качество овладения детьми сенсорными эталонами являются важнейшими показателями сформированности зрительного восприятия. На недостаточную же сенсорную готовность к школьному обучению слабовидящих детей указывают многие авторы (М.И. Земцова, Л.И. Солнцева, Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева) и подтверждает наш опыт работы.

При отборе дидактического материала, используемого нами для формирования у слабовидящих учащихся системы сенсорных эталонов, были, во-первых, учтены результаты исследований Л.А. Венгера об этапах усвоения детьми с нормальным зрением системы сенсорных эталонов; во-вторых, специфические особенности представлений слабовидящих детей о цвете, форме, величине.

На подэтапе 1.2 слабовидящим школьникам для восприятия предлагаются предметы и изображения, близкие по форме к геометрическим фигурам или состоящие из их сочетания. Следует отметить, что по дидактическим темам данного подэтапа у слабовидящих школьников, как правило, имеются достаточные представления. Поэтому акцент в коррекционной работе следует сделать не столько на обогащении понятий, сколько на формировании умения выделять признаки конкретного объекта, предлагаемого для восприятия.

Вместе с тем весь первый этап занятий может быть существенно сокращен для слабовидящих детей, посещавших специализированное дошкольное учреждение. Однако полностью исключать его из коррекционной работы нецелесообразно, а следует пойти по пути усложнения заданий.

*Этап 2* – умения и навыки, полученные на первом этапе, получают здесь дальнейшее развитие посредством формирования умения анализировать более сложные объекты. На данном этапе осуществляется формирование не только статических, но и динамических представлений. Это достигается посредством акцентирования внимания на расположении частей тела животного или человека в пространстве в зависимости от позы.

Например, после того как сформирован обобщенный образ человека, предусмотрена работа по анализу изображенного действия и эмоционального состояния. Эта работа проводится на следующих уровнях:

- двигательном, когда ребенок сам выполняет действие, имитирует эмоцию или видит выполнение этого другими;
- словесном (понятийном), когда ребенок дает название видимому;
- аналитическом, когда ребенок «читает» схематические изображения; решает задачи, связанные с анализом реального изображения позы, мимики.

Овладев навыком восприятия отдельных объектов, ребенок учится узнавать их в различных ситуациях и связях. Это совершенствует перцептивные действия, способствует активному включению мышления в акт восприятия.

Содержание занятий данного этапа предусматривает восприятие объектов флоры и фауны на сложном предметном рисунке (*подэтап 2.1.*), а человека – на дидактической сюжетной картине (*подэтап 2.2.*).

К сюжетным картинам, используемым на данном этапе, мы предъявляем следующие требования:

- выразительное изображение действия и предмета, на который оно направлено;
- выразительное изображение эмоции и причины, ее вызвавшей;
- наличие фона, позволяющего устанавливать пространственно-временные отношения;
- наличие не более 2-х планов изображения.

Необходимо отметить, что обогащение представлений о мимике, жестах, пантомимике, которое происходит на *подэтапе 2.2*, расширяет сферу неречевого общения слабовидящих детей и повышает уровень их коммуникативной деятельности.

*Этап 3* – своего рода диагностический этап, т. к. успешность слабовидящего ученика на этом этапе говорит о достаточно высоком уровне развития у него зрительного восприятия.

При этом *подэтап 3.1* является пропедевтическим. Удаленность предметов на картине воспринимается на основе так называемых изобразительных средств, которыми пользуется художник при изображении глубины пространства на плоских картинах. Практический опыт показывает, что знакомство детей с правилами изображения глубины пространства улучшает ориентировку, анализ величины предметов, восприятие объемности объектов, готовит детей к восприятию произведений изобразительного искусства.

*Подэтап 3.2* строится на принципе углубленной работы по развитию восприятия объектов, относящихся к различным видам изобразительного искусства. Со слабовидящими учащимися эта работа проводится по двум взаимосвязанным направлениям.

*Первое направление* реализует воспитательные функции и приобщает учащегося к искусству. Огромная значимость художественно-эстетического воспитания для учащихся специальных коррекционных школ отмечалась представителями различных областей дефектологической науки, в том числе и тифлопедагогами (М.И. Земцовой, А.В. Потемкиной, Л.П. Григорьевой).

*Второе направление* реализует коррекционные функции и включает:

- коррекцию процессов восприятия;
- формирование полноценных представлений об окружающем мире;
- формирование обобщенных способов умственной деятельности;
- развитие речи во всех ее аспектах;
- развитие познавательной и творческой активности.

В ходе реализации *этапа 3.2* ученик знакомится и учится различать виды и жанры изобразительного искусства. Формируются навык целостного и последовательного восприятия произведений изобразительного искусства, умение осмысливать и давать оценку конструктивного и смыслового компонентов в их системном единстве, анализировать выразительные средства и создавать единую модель художественного образа.

Завершается этап 3 работой над восприятием движущихся объектов. Для этого используются видеофильмы о жизни животных различных регионов, художественные, документальные фильмы, видеосъемки из жизни учащихся.

### **Педагогические методы и приемы формирования зрительного восприятия**

Если рассматривать метод как способ организации упорядоченной деятельности учащихся по достижению дидактических целей, то методы развития зрительного восприятия в рассматриваемом контексте целесообразно, на наш взгляд, разделить на 3 группы:

- 1) методы, формирующие зрительный образ;
- 2) методы, закрепляющие и уточняющие зрительный образ;
- 3) методы, стимулирующие произвольное оперирование зрительным образом в различных видах деятельности.

Например, мы широко используем прием моделирования. А.В. Запорожец утверждал, что наглядные модели – это специфические средства, позволяющие детям усваивать обобщенные знания о некоторых связях и закономерностях действительности. Это определяет важнейшее значение освоения ребенком схем и символов в процессе психического развития.

Для слабовидящего ребенка использование приема моделирования имеет двойное значение. С одной стороны, слабовидящий школьник учится понимать, придумывать символические изображения; с другой – последовательность изображений позволяет ребенку самостоятельно планировать действия по выделению признаков предмета, делить их на информативные и неинформативные, а также вербализировать эти результаты, поскольку вербализированный образ восприятия, по мнению Л.С. Выготского, является ведущим компонентом познавательной деятельности.

Продемонстрируем возможности данного методического приема в контексте предложенной нами классификации методов. Например, при формировании зрительного образа схема-алгоритм используется для составления описательного рассказа; при закреплении и уточнении зрительного образа – для сравнения двух объектов; при оперировании зрительным образом в различных видах деятельности – для составления учащимися загадки.

Преимущество данной классификации – точное определение предназначения используемого метода, приема с точки зрения эффективности его коррекционного воздействия. Предложенная классификация включает сочетание методов, характеризующееся не одним каким-либо признаком, а целой их совокупностью. Например, составление описательного рассказа об объекте с опорой на схему-алгоритм является методом, формирующим зрительный образ, в то же время по источнику знаний этот метод является словесным и наглядным, по характеру познавательной деятельности – репродуктивным, по принципу расчленения или соединения знаний – аналитическим.

### **Определение форм и организационных условий проведения коррекционной работы**

Поскольку работа по развитию зрительного восприятия осуществляется в рамках базисного учебного плана специальных (коррекционных) школ IV вида, то основной формой ее реализации является урок. Современный урок рассматривается как целостная развивающаяся система, все звенья и компоненты которой взаимосвязаны и взаимообусловлены. Нами разработаны схемы структурно-



го построения уроков в зависимости от решаемых коррекционных задач: диагностика; формирование способов восприятия нового объекта; закрепление зрительного образа и формирование константности восприятия. Однако традиционный урок не способен обеспечить необходимой смысловой вариативности учебного процесса. Поэтому помимо урочной мы рекомендуем использовать такие организационные формы, как экскурсия, наблюдение, опытническая деятельность и другие.

Как показывает наш опыт, педагогические средства, являясь лишь одним из факторов формирования зрительного восприятия, могут существенно влиять на повышение потенциальных возможностей развития слабовидящего ребенка. А в качестве критерия эффективности используемых педагогических средств мы считаем максимально возможное приближение показателей зрительного восприятия слабовидящего школьника к возрастной норме.

### *Библиографический список*

1. Ананьев, Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека / Б.Г. Ананьев // О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – С. 49–148.
2. Григорьева, Л.П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения / Л.П. Григорьева, С.В. Сташевский. – М., 1990.
3. Григорьева, Л.П. Развитие восприятия у ребенка: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л.П. Григорьева, М.Э. Бернадская, И.В. Линникова, О.Г. Солнцева. – М.: Школа-Пресс, 2001.
4. Давыдов, В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.
5. Никулина, Г.В. Развитие зрительного восприятия: учебное пособие / под ред. Г.В. Никулиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
6. Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции: учебно-методическое пособие / под ред. Л.И. Солнцевой. – М.: ВОС, 1990.
7. Потемкина, А.В. Методика обучения изобразительной деятельности и тифлографика: учебно-методическое пособие / А.В. Потемкина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2004.
8. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для слабовидящих детей). Ч. II. Начальная школа. – М.: Город, 1999.

## РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*О.Л. Беляева*

Социально-экономические преобразования, начавшиеся в России в 90-е гг. XX столетия, дали мощный толчок к обновлению системы образования на основе принципов демократизации и гуманизации. Выдвижение приоритета общечеловеческих ценностей повлекло за собой изменения в отношении нашего общества к детям с проблемами в развитии. Центром внимания педагогической общественности закономерно стал вопрос об интегрированном (совместном) обучении нормально развивающихся детей и их сверстников с отклонениями в развитии.

На базе школы № 17 г. Красноярска с сентября 1999 г. под научным руководством доктора психологических наук, профессора Л.П. Уфимцевой осуществляется интегрированное обучение слабослышащих учащихся. В течение всех лет пребывания данной группы учащихся в общеобразовательной школе ежегодно проводится мониторинг ряда показателей, отражающих, на наш взгляд, результативность интеграционного процесса. С этой целью нами была разработана комплексная диагностическая программа, позволяющая оценивать уровень сформированности следующих умений и навыков:

1) восприятия и воспроизведения устной речи (произносительной стороны речи, внятности речи, состояния слухозрительного и слухового восприятия), обеспечивающих возможность общения со слышащими людьми;

2) использования устной и письменной речи;

3) владения средствами коммуникации и социально-бытовой ориентировки.

Данные показатели отслеживались как у слабослышащих учащихся (в полном составе класса из 11 человек), так и у их сверстников с сохранным слухом (76 учащихся из параллельных классов), за исключением первой группы показателей, которые изучались, естественно, только у слабослышащих учащихся.

Ниже представлены полученные результаты.

### **Сформированность навыков восприятия и воспроизведения устной речи**

Произносительная сторона речи слабослышащих учащихся изучалась нами по методике, разработанной Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной [Рау, Слезина : 124]. При этом анализировались следующие показатели:

1) умение воспроизводить слова слитно, с соблюдением ударения и орфоэпических норм, в нормальном темпе;

2) умение произносить фразы слитно, на одном выдохе, деля более длинные фразы паузами на смысловые синтагмы; соблюдая логическое ударение и фразовую интонацию, в нормальном темпе;

3) общее впечатление от звучания речи.

На рис. 1 представлены среднегрупповые значения показателей произносительной стороны речи слабослышащих учащихся на момент их обучения в 3-м классе (1999 г.) и в 9-м классе (2006 г.) общеобразовательной школы. Их анализ позволил установить следующее. К моменту окончания 9-го класса у слабослышащих учащихся существенно улучшилось состояние произносительной стороны речи:

- возросло умение правильно воспроизводить слова (на 11,8 балла) и фразы (на 2,9 балла);
- улучшилось общее впечатление от речи (на 0,8 балла).

Таким образом, за семилетний период обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе произносительная сторона их речи по большинству изучаемых показателей приблизилась к норме.

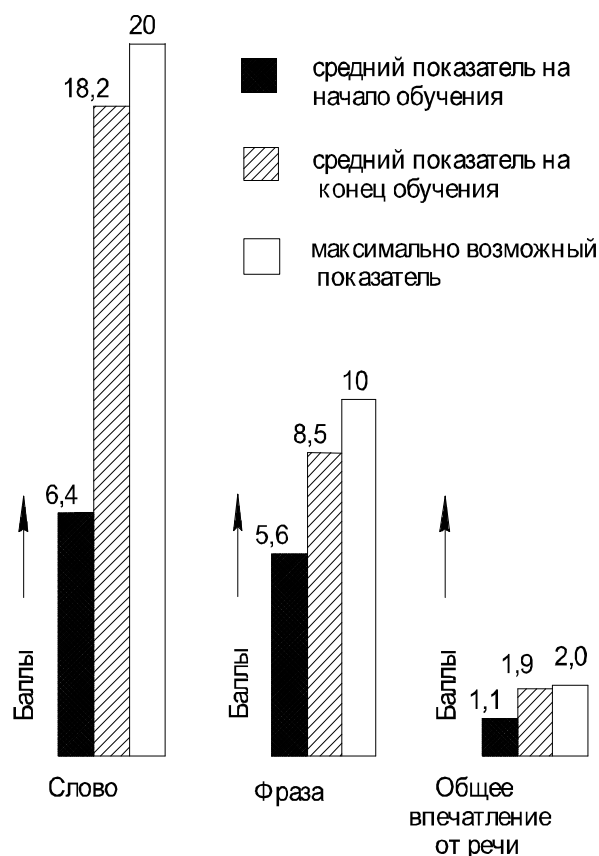


Рис. 1. Состояние произносительной стороны речи слабослышащих учащихся в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе

Внятность речи слабослышащих учащихся проверялась нами по методике Ф.Ф. Рау [Методика обучения... 1976 : 252]. При этом первоначально применялся комплект фонетически сбалансированных слов русской речи, предложенный Э.И. Леонгард [Кузьмичева и др. 2003 : 124]. По истечении же определенного периода времени, когда внятность речи слабослышащих учащихся существенно увеличилась (до 84 %), мы стали использовать слоговые таблицы Н.Б. Покровского [Покровский 1982 : 318–325].

На рис. 2 приведена многолетняя динамика показателей внятности речи у слабослышащих учащихся. Данный показатель к концу периода наблюдения возрос на 22 % от исходного уровня и приблизился к норме.

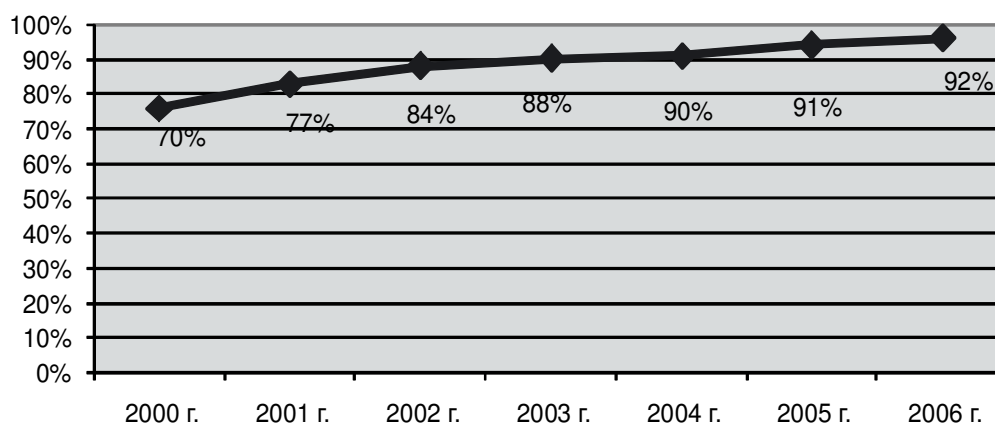


Рис. 2. Динамика показателя внятности речи слабослышащих учащихся в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе

Для отслеживания состояния навыков слухозрительного и слухового восприятия нами осуществлялся текущий, предварительный (по итогам полугодия) и итоговый контроль в конце учебного года на одном материале по методике, описанной Л.П. Назаровой [Назарова 2000 : 275]. Часть речевого материала для контрольных работ составляли те же фразы, которые служили тестовым материалом для изучения навыков зрительного восприятия [Миронова 2000 : 289–299]. Кроме этого, включались фразы и задания развивающего характера, задания на проверку ритмико-интонационной структуры речи и тексты.

На рис. 3 представлена динамика формирования у слабослышащих учащихся вышеуказанных навыков, показывающая их существенный прирост к концу периода наблюдения: на 21 и 25 % соответственно по слуховому и слухозрительному восприятию.

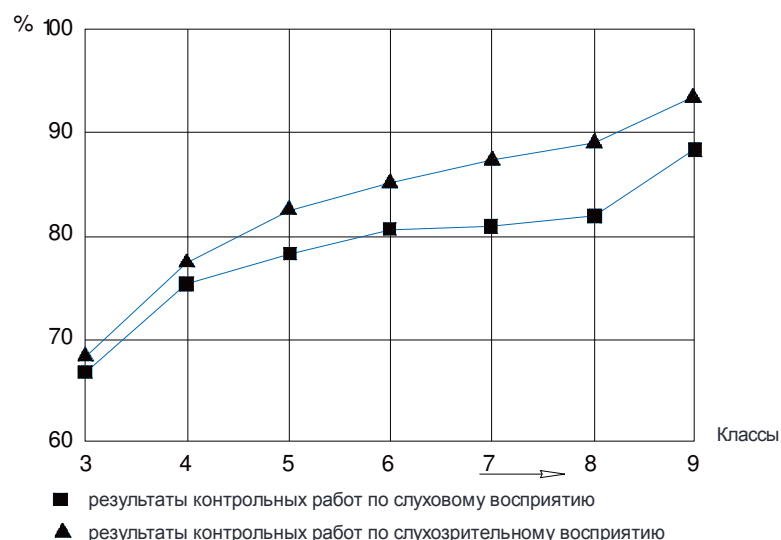


Рис. 3. Динамика показателей слухозрительного и слухового восприятия у слабослышащих учащихся в условиях интегрированного обучения

*Сформированность навыков устной и письменной речи у слабослышащих учащихся и их сверстников с сохранным слухом*

Для изучения сформированности навыков владения устной и письменной речью у слабослышащих учащихся 9-х классов нами были предложены специальные критерии (в количестве 13), основанные на требованиях общеобразовательных программ и программ школ II вида для слабослышащих и позднооглохших детей.

На рис. 4 представлены результаты, полученные при обследовании навыков устной и письменной речи у учащихся 9-х классов (как с сохранным, так и нарушенным слухом).

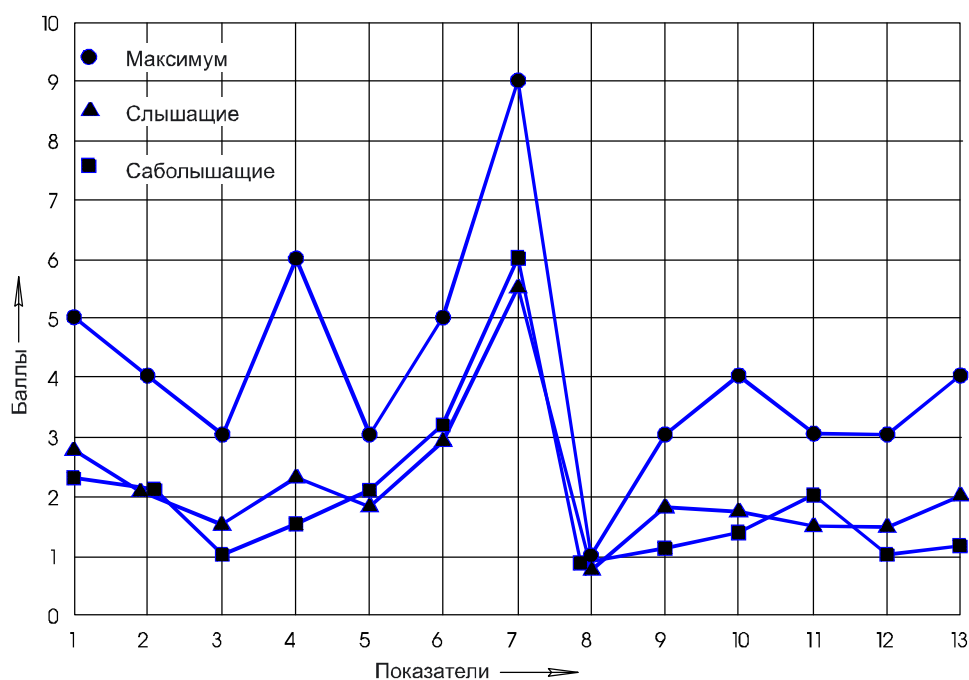


Рис. 4. Сформированность навыков устной и письменной речи учащихся 9-х классов с сохранным и нарушенным слухом.

*Показатели:* 1. Пересказ содержания прочитанного или прослушанного текста. 2. Подготовка сообщения, доклады, эссе, интервью на литературную тему, диалог литературных героев (воображаемый на основе прочитанного). 3. Изменение содержания и композиции пересказа текста в соответствии с постановкой новой учебной задачи. 4. Рецензирование текста или выступления, произведения искусства. 5. Описание иллюстрации к тексту, содержащее вступление, основную часть, заключение. 6. Написание сочинения по картине. 7. Составление текста с учетом реальной потребности. 8. Заполнение анкеты. 9. Участие в дискуссии. 10. Написание сочинения на заданную или свободную тему. 11. Выписка нужных материалов с определенной целью. 12. Составление реферата по нескольким литературным источникам. 13. Рецензирование спектакля или фильма (мультипликационного, документального, художественного), звукозаписи, актерского чтения, телепередачи, иллюстрации в устной и письменной форме

Как следует из представленных на рис. 4 данных, по сформированности навыков устной и письменной речи не выявлено существенных различий между слабослышащими и нормально слышащими учащимися 9-х классов. При этом обе группы учащихся показали недостаточно высокий уровень данных навыков (по сравнению с максимально возможной суммой баллов по каждому критерию).

Наиболее сложными заданиями как для слабослышащих, так и для слышащих учащихся, оказались следующие:

- рецензирование текста или выступления, произведения искусства, спектакля или фильма (показатели 4, 13);
- составление текста с учетом реальной потребности (показатель 7);
- написание сочинения на заданную или свободную тему (показатель 10);
- составление реферата по нескольким литературным источникам (показатель 12).

**Сформированность навыков коммуникации  
и социально-бытовой ориентировки у слабослышащих учащихся  
и их сверстников с сохранным слухом**

Для изучения уровня сформированности данных показателей у учащихся 9-х классов с разными слухоречевыми возможностями нами были разработаны специальные анкеты, которые заполнялись классным руководителем.

Оцениванию подлежали:

- коммуникативные навыки (адекватность полоролевого поведения; умение разрешать конфликтные ситуации; умение общаться со взрослыми, сверстниками, незнакомыми людьми);
- культурно-гигиенические навыки (пользование бытовыми предметами; оказание первой медицинской помощи; отсутствие вредных привычек; соблюдение чистоты в общественных местах и на природе);
- основы экономических знаний и навыков (составление меню, потребительской корзины; приготовление пищи; планирование семейного бюджета; оплата коммунальных платежей);
- знание городской инфраструктуры (умение пользоваться услугами экстренной помощи, сервисных служб; знание структуры административных органов и умение оформлять отношения с ними; ориентация в городе);
- готовность к профессиональной деятельности (адекватное оценивание собственных возможностей и способностей; сформированность представлений о видах профессий, труде, зарплате; потребность в труде, наличие жизненного плана).

Результаты изучения данных показателей представлены на рис. 5. Так, слабослышащие учащиеся оказались несколько слабее слышащих учащихся по степени сформированности коммуникативных навыков (на 2 балла). По показателям культурно-гигиенических навыков первые набрали на 6 баллов больше, преимущественно за счет показателя «Отсутствие вредных привычек», что очень положительно характеризует их как людей, просвещенных в области здоровьесбережения.

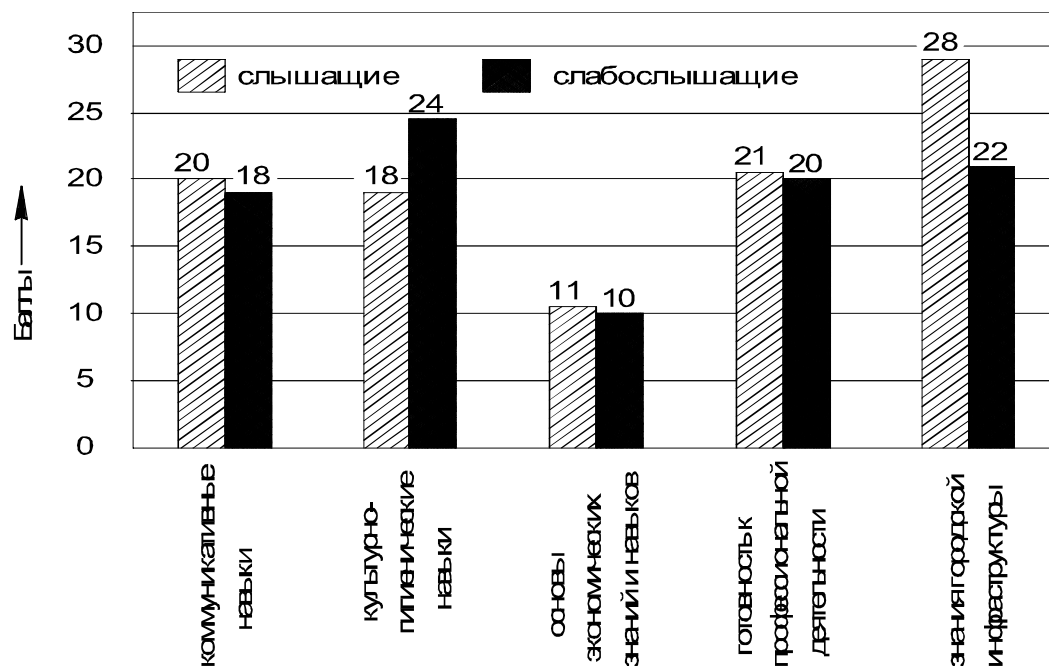


Рис. 5. Сравнительный анализ сформированности навыков коммуникации и социально-бытовой ориентировки у учащихся 9-х классов с сохранным и нарушенным слухом

По показателям «Основы экономических знаний и навыков» и «Готовность к профессиональной деятельности» минимальный разрыв (в 1 балл) обнаружился в пользу слышащих учащихся. Более существенно (на 6 баллов) уступают слабослышащие школьники своим сверстникам с сохранным слухом в знании городской инфраструктуры.

Итоги аттестации нормально слышащих и слабослышащих выпускников 9-х классов представлены на рис. 6.

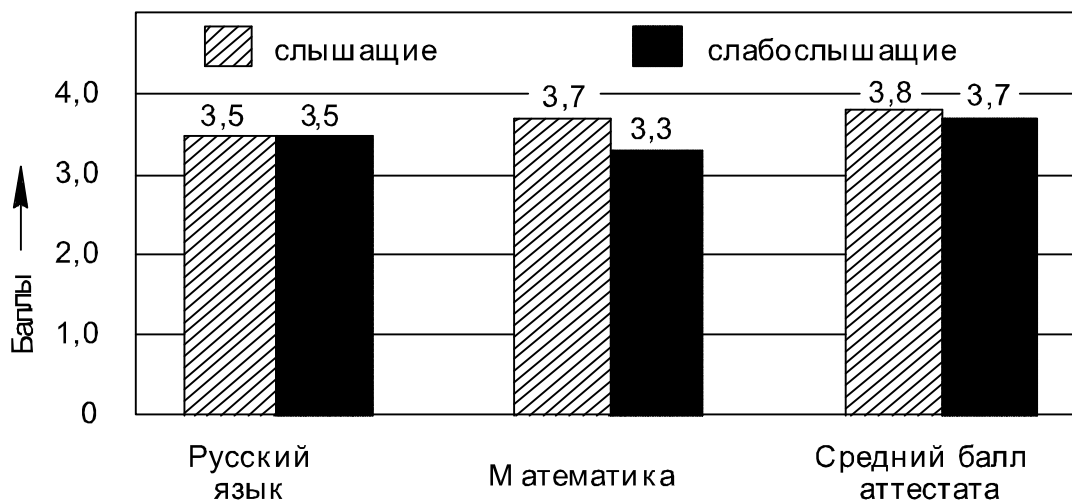


Рис. 6. Результаты аттестации выпускников 9-х классов

Как следует из представленных данных, средний балл выпускной работы по русскому языку одинаков у обеих сравниваемых групп (3,5 балла). По математике средний балл слабослышащих выпускников оказался ниже, чем у их сверстников с сохранным слухом, на 0,4 балла. И, наконец, средний балл аттестата выпускников с нормальным слухом лишь на 0,1 балла выше, чем у их слабослышащих сверстников.

В настоящее время 7 слабослышащих учащихся продолжают обучение в общеобразовательной школе, 3 обучаются в профессиональных лицеях г. Красноярска, а 1 выпускник трудится на производстве.

Таким образом, вышеизложенные фактические материалы указывают на высокую результативность интегрированного обучения учащихся со сниженным слухом в условиях общеобразовательной школы при условии правильной организации интеграционного процесса.

### ***Библиографический список***

1. Багрова, И.Г. Развитие речевого слуха слабослышащих школьников / И.Г. Багрова. – М.: Просвещение, 1993.
2. Багрова, И.Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию на слух / И.Г. Багрова. – М.: Просвещение, 1990.
3. Волкова, К.А. Вопросы сурдопедагогики / К.А. Волкова, А.Г. Басова, Е.А. Горбунова. – М., 1972.
4. Кузьмичева, Е.П. Развитие устной речи у глухих школьников / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина, О.В. Шевцова. – М.: НЦ ЭНАС, 2003.
5. Методика обучения глухих устной речи / под ред. Ф.Ф. Рау. – М.: Просвещение, 1976.
6. Миронова, Э.В. Обучение внезапно оглохших (детей и взрослых) восприятию устной речи: учебно-методическое пособие / Э.В. Миронова. – М.: Институт учебника «Пайдеа», 2000. – 304 с.
7. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: учебное пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2001.
8. Покровский, Н.Б. Расчет и измерение разборчивости речи / Н.Б. Покровский. – М.: Связь, 1962.
9. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида. – М.: Просвещение, 2003.
10. Программы средней общеобразовательной школы. Начальные классы (1–4). – М.: Просвещение, 2002.
11. Рау Ф.Ф. Методика обучения произношения в школе глухих / Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина. – М.: Просвещение, 1981.
12. Сурдопедагогика / под ред. Дьячкова А.И. – М.: АПН РСФСР, 1963.
13. Устная речь глухих и слабослышащих / под ред. Ф.Ф. Рау, В.И. Бельтюкова. – М.: Просвещение, 1965.



## ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*В.Г. Гончарова*

В соответствии с принятым в 1995 году Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» одним из наиболее эффективных механизмов социального статуса и защищённости инвалидов является получение ими профессионального образования.

Анализ состояния проблемы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья показывает, что в современных исследованиях исходным положением, детерминирующим направление научного поиска в русле исследуемой проблемы, является международное признание права каждого человека на достойную жизнь и образование.

Полноценное высшее образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающее готовность к решению реальных жизненных задач, выступает определяющим средством и надёжным гарантом их успешности не только в профессиональной, но и других сферах жизни. В связи с этим возникает проблема создания механизмов реализации социализирующей функции образовательного процесса в вузе [Малофеев 2003].

Теоретико-методологические основы научных работ в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья ориентируют исследователей и педагогов-практиков на перестановку акцентов с традиционно-приоритетного внедрения технологий, центрирующих проблемы, обусловленные ограничением здоровья, на реализацию технологий, обеспечивающих субъектное развитие будущего специалиста с учётом имеющихся у него ресурсных возможностей. Так, Е.М. Старобиной проблема профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья исследована через создание некоторой концептуальной модели системы непрерывного профессионального образования инвалидов. Автор предполагает наличие некоторой единой системы для различных групп лиц с ограниченными возможностями здоровья и демонстрирует специфичную систему непрерывного профессионального образования детей с умственной отсталостью [Старобина 2005].

Проблема высшего профессионального образования инвалидов О.А. Тарасовой рассматривается в контексте разработки технологии интеграции лиц с ограниченными физическими возможностями в учебный процесс вуза. При этом автор предполагает, что студент будет интегрирован в образовательный процесс вуза, если осуществляется индивидуальный подход с учетом физических недостатков; используются интерактивные средства обучения; преподаватели вузов будут владеть знаниями по проблемам социальной реабилитации инвалидов через систему повышения квалификации [Тарасова 2005].

Е.М. Мартынова рассматривает проблему профобразования через создание системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями [Мартынова 2003].

Многообразие форм ограничения здоровья приводит к тому, что каждый раз, создавая конкретную эффективную и устойчивую модель для специфичных студентов с ограниченными возможностями здоровья, приходится делать это практически заново.

Необходимость учёта в организации процесса профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья как общих закономерностей формирования личности, специфики биологического функционирования, а также особенностей эмоционально-психологической сферы требует создания мобильной, гибкой системы сопровождения, содержащей возможности декомпозиции и коррекции задач, парцелляции процесса и пошаговой проверки прогнозируемых результатов. Эти возможности содержатся в проектном подходе, поэтому, на наш взгляд, наиболее эффективной формой такой деятельности может быть метод проектов, позволяющий учитывать все реалии – от особенностей здоровья студентов и профессии до типа профессионального образовательного учреждения и практики образовательной деятельности в нём.

Таким образом, определяется проблема проектирования методологически выверенного и экспериментально исследованного пространства педагогического содействия лицам с ограниченными возможностями здоровья в процессе образования в вузе, основанного на актуальной потребности в нём и ориентированного на зону ближайшего развития обучающихся.

Важное место в проектной деятельности занимает понятие «система». Система – это целостность, организованная множеством функций и соответствующих им управленческих действий по принятию решений и их реализации. В системе выделяют элемент и структуру. Под элементом обычно понимается объект, представляющий собой предел членения в рамках качества системы, под структурой – относительно устойчивый, упорядоченный способ связи элементов, придающий их взаимодействию целостный характер. Субъектом социального проектирования являются различные носители управленческой деятельности – как отдельные личности, так и организации, ставящие своей целью организованное, целенаправленное преобразование социальной действительности [Щедровицкий 1981].

Теория педагогического проектирования имеет свои правила и законы. Назовём некоторые из них.

1. Создание в проектируемом образовательном пространстве в ситуациях выбора условий воспитанникам для самораскрытия уникальности в процессе расширения специальных предпочтительных видов деятельности.

2. Проектирование образовательно-воспитательной системы на основе синергетического проектирования.

Эффективная организация социально-педагогической деятельности предполагает тщательное программирование профессиональных действий.

В проектной деятельности важны технологии педагогического проектирования. Ключевыми в них являются деятельностные умения – рефлексия, планирование, экспертирование собственной деятельности.

Под проектным подходом мы понимаем систему теоретической, практической и опытно-экспериментальной деятельности, направленной на достижение прогнозируемого с большой долей вероятности результата в преобразовании сложного, полиресурсного, многокомпонентного объекта.

Таким объектом является процесс профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, в котором должны быть оптимально сбалансированы самовыстраивание личности обучающихся с системой сопровождения, проектируемой с учётом ограниченности их ресурсных возможностей.

Феномен проектирования связан с выстраиванием деятельности, осуществление которой невозможно в рамках директивных, жёстко установленных форм. Проектирование выступает средством гибкой, ситуативной организации деятельности, применяемой в сложных и динамически развёртывающихся процессах. Поскольку одной из особенностей профессионального образования является необходимость достаточно частого изменения его целей и систем, определяемого динамикой социально-экономического развития, применение проектного подхода в процессе подготовки будущего специалиста к квалифицированной профессиональной деятельности может быть признано обоснованным и целесообразным.

Операциональный аспект проектирования принципиально нового объекта основывается на предшествующем индивидуальном опыте и, следовательно, может носить случайный, стихийный характер, поэтому в реализации преобразующей функции проективной деятельности необходимо опираться на аргументированное научно-теоретическое обоснование, чётко выверенные концептуальные основы, методологическим базисом которых применительно к нашему исследованию выступают гуманистический принцип и ценностные аспекты профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, проектный подход является испытанным и мощным инструментом организации инновационной деятельности в условиях динамически развивающейся и неопределенной ситуации. В настоящее время разработаны основополагающие принципы и способы его осуществления. Данный подход позволяет организовывать деятельность большой группы людей в соответствии с намеченными целями и достигать их в условиях недостатка ресурсов в ограниченные сроки. Поэтому вполне возможно и необходимо его использование в организации перспективных форм педагогической деятельности. Именно поэтому данный подход и был применен в организации деятельности по профессиональному образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья.

### ***Библиографический список***

1. Мартынова, Е.М. Теоретические основы построения и функционирования системы высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями: автореф. дис. ... д-ра соц. наук / Е.М. Мартынова. – Челябинск, 2003.
2. Малофеев, Н.Н. Стратегия модернизации отечественной системы специального образования / Н.Н. Малофеев. – СПб., 2003.
3. Станевский, А.Г. Модель инновационного образования инвалидов, интегрированного с социальной политикой / А.Г. Станевский. – М., 2000.

4. Старобина, Е.М. Концептуальная модель системы непрерывного профессионального образования инвалидов: дис. ... д-ра пед. наук / Е.М. Старобина. – СПб., 2005.
5. Тарасова, О.А. Технология интеграции лиц с ограниченными физическими возможностями в учебный процесс вуза: дис. ... д-ра пед. наук / О.А. Тарасова. 2005.
6. Щедровицкий, Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок / Г.П. Щедровицкий. – М., 1981.

**СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ  
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ  
С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ  
7–9–ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА**

*А.В. Мамаева*

За последние десятилетия в связи с демократическими тенденциями в развитии общества и гуманизацией образования возрос интерес к вопросам обучения и воспитания детей с церебральным параличом, имеющих множественные нарушения в развитии. Дети со сложной структурой дефекта, наиболее нуждающиеся в специальной педагогической помощи, до недавнего времени были вытеснены из пространства «дефектологического квадрата» в связи с диктатом образовательного ценза (Н.Н. Малофеев). Это в значительной мере определило недостаточность научно-методического обеспечения коррекционно-педагогического процесса, направленного на социальную реабилитацию и адаптацию данной категории детей.

Возможности социальной реабилитации и адаптации таких детей во многом определяются степенью сформированности у них вербальных и невербальных средств коммуникации и коммуникативных умений. Вместе с тем в психолого-педагогической литературе имеются данные о несформированности предпосылок коммуникативной деятельности и косвенные указания на наличие стойких коммуникативных нарушений у детей с церебральным параличом (Е.Ф. Архипова, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько, И.А. Смирнова, Л.М. Шипицына и др.).

Большинство исследователей (М.В. Ипполитова, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко и др.) отмечают вариативность проявлений нарушений моторного, когнитивного, речевого, эмоционально-личностного развития при церебральном параличе. Сложная сочетанная структура неврологических и психических расстройств обуславливает в ряде случаев несформированность к школьному возрасту даже первоначальных коммуникативных умений.

Изучены вопросы формирования предпосылок коммуникативной деятельности и начальных навыков общения в раннем и младшем дошкольном возрасте (Е.В. Кириллова, И.П. Лямина, В.Л. Рыбкина, К.В. Якунина), развития коммуникативных умений в старшем дошкольном возрасте при общем недоразвитии речи (О.С. Павлова, Л.Г. Соловьёва, Е.Г. Федосеева и др.), формирования основ коммуникации у детей более старшего возраста при умеренной и выраженной степени умственной отсталости (И.М. Бгажнокова, Н.П. Задумова, Л.М. Шипицына и др.). Применительно к младшему школьному возрасту проблема формирования коммуникативных умений рассматривается в основном в контексте ведущей для данного возраста учебной деятельности (О.Е. Грибова, Л.Б. Халилова, С.И. Чаплинская, А.В. Ястребова и др.), к которой значительная часть детей

с церебральным параличом 7–9-летнего возраста не подготовлена. Но нам не встретилось специальных исследований, посвященных проблеме формирования первоначальных коммуникативных умений у детей с церебральным параличом 7–9-летнего возраста.

Наряду с представленными в литературе данными по вопросам изучения, развития и коррекции когнитивной (Л.А. Данилова, Г.В. Дедюхина, И.И. Мамайчук, К.А. Семёнова и др.), эмоционально-личностной сфер (Э.С. Калижнюк, Е.И. Кириченко, В.В. Ковалев и др.), произносительной (И.И. Панченко, О.В. Правдина, В.Т.А. Сорокина и др.) и лексико-грамматической сторон речи (Н.Н. Малофеев, Н.В. Симонова, И.А. Смирнова, Л.Б. Халилова и др.) у детей с церебральным параличом нам удалось выявить лишь фрагментарные и несистематизированные сведения об особенностях их коммуникативного развития.

В связи с этим представляется важным изучить особенности и возможности целенаправленного формирования коммуникативных умений у данной категории детей.

Вместе с тем в результате анализа литературных данных по проблеме исследования выявлен ряд противоречий:

- в понимании сущности понятий «общение», «коммуникация», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные умения» в работах исследователей, придерживающихся различных методологических установок;

- между необходимостью приспособления детей с церебральным параличом 7–9 лет к ежедневной жизни людей, к стилю жизни в обществе и несформированностью у них коммуникативных умений;

- между потенциальными возможностями детей с церебральным параличом и недостаточной разработанностью научно-методических основ их коммуникативного развития.

Из вышесказанного следует, что формирование первоначальных коммуникативных умений у детей с церебральным параличом 7–9-летнего возраста является одной из актуальных проблем дефектологии.

Под **первоначальными коммуникативными умениями**, вслед за Е.Г. Федосеевой [Федосеева 1999], мы подразумеваем желание вступить в контакт и умение организовать и поддержать общение. Умение организовать и поддержать общение включает в себя: владение вербальными и невербальными средствами коммуникации, умение понимать, анализировать и передавать информацию, проявлять активность, инициировать и поддерживать общение, быть понятым в общении (а для этого использовать симультанные объединения из знаков различных категорий, соединять несколько знаков в последовательные сукцессивные комплексы), умение регулировать и воздействовать на коммуникацию, сопереживать и выражать свое отношение, владение различными формами общения.

Мы исходили из понимания **системы** как целого, представляющего собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей [Ожегов 2003], рассматривая **систему логопедической работы** как частный случай системности и выделяя в ней следующие взаимосвязанные компоненты: принципы, задачи, направления, этапы, методы, приемы и формы организации работы.

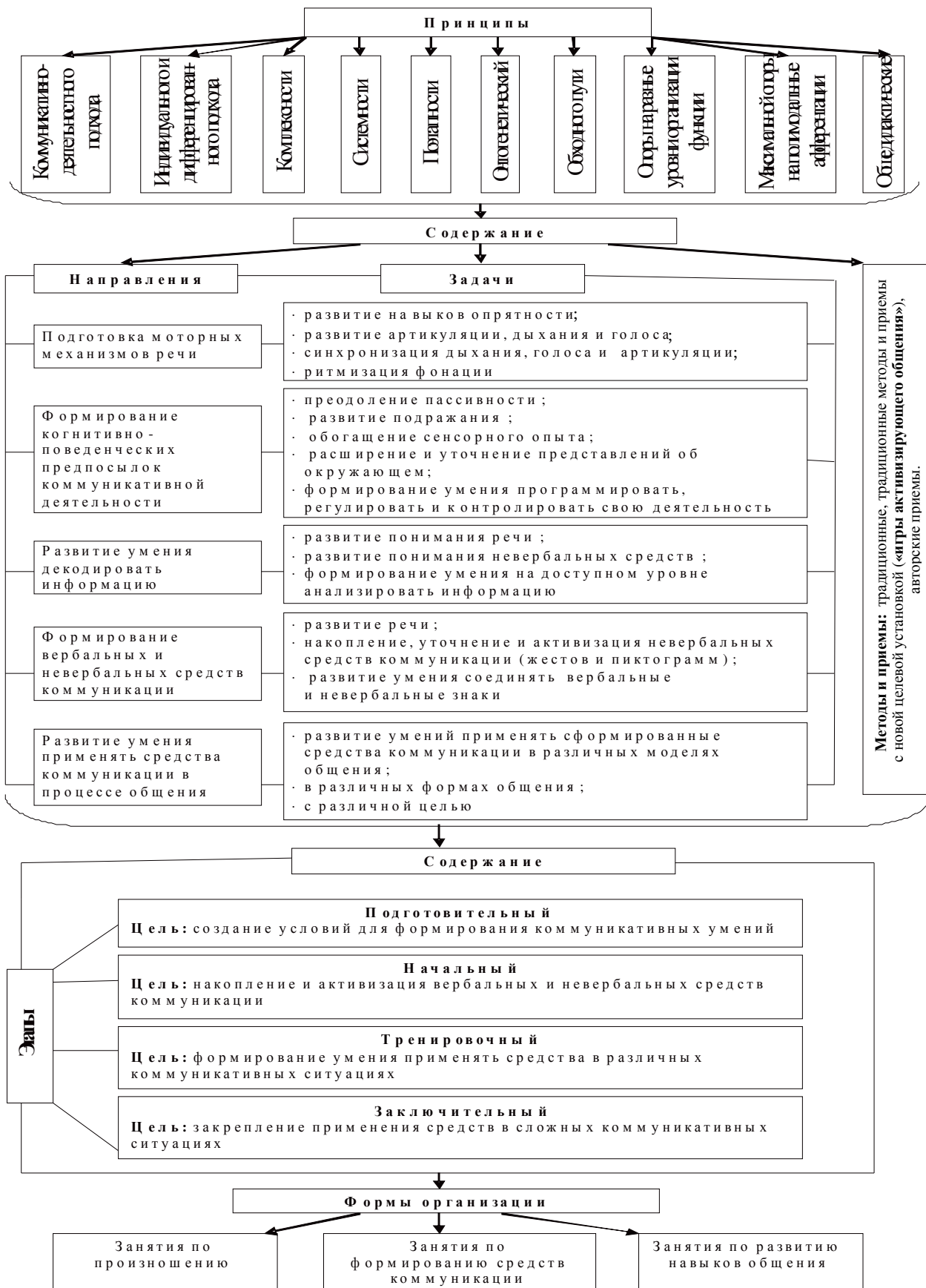


Рис. 1. Формирование первоначальных коммуникативных умений

Система имеет общие направления и этапы, но их прохождение принимает индивидуальный и дифференцированный характер, по-разному расставляются акценты, дифференцированно определяются содержание и приемы воздействия с учетом типа коммуникативного нарушения, особенностей речевого, когнитивного, эмоционально-личностного и моторного развития детей.

Учитывая значимость каждого из вышеперечисленных принципов предложенной нами системы, подробнее остановимся на некоторых из них. Основопологающим являлся принцип коммуникативно-деятельностного подхода, предполагающий формирование коммуникативных умений в процессе осуществления различных видов деятельности (предметно-практической, игровой, продуктивной, познавательной). При рассмотрении проблемы в данном ракурсе активизация вербальных и невербальных средств коммуникации на логопедическом занятии не являлась для ребенка самоцелью, а была лишь средством для достижения цели более высокого порядка, выдвинутой в ходе организованной нами деятельности.

Принцип **опоры на разные уровни организации функции** (произвольный и произвольный) учитывался нами в различных аспектах исследования.

1. Выработка артикуляторных схем осуществлялась как произвольно, путем пассивного, пассивно-активного и активного выполнения артикуляционных упражнений, так и с опорой на сохраненные произвольные движения.

2. Постановка звуков также осуществлялась произвольно, с использованием метода фонетической локализации, и произвольно – от «ключевых слов».

3. Формирование начального лексикона и жестового тезауруса изначально осуществлялось произвольно. Мы избегали инструкций типа «повтори», «скажи», стимулировали произвольное появление знака в единстве жестовых, голосовых и мимических реакций на фоне эмоционального всплеска в значимой для ребенка деятельности, использовали также опору на относительно сохраненные имитационные механизмы.

В рамках каждого из отраженных в схеме направлений работы были выделены основные задачи. Так как основной целью предложенной нами системы явилось формирование первоначальных коммуникативных умений, то при выделении этапов логопедической работы в качестве ведущих рассматривались такие направления, как формирование вербальных и невербальных средств коммуникации и развитие умения применять средства коммуникации в процессе общения.

Целью подготовительного этапа явилось создание условий для формирования коммуникативных умений: формирование когнитивно-поведенческих предпосылок коммуникативной деятельности, развитие понимания речи, подготовка моторных механизмов речи.

Вышеперечисленные направления работы «пронизывают» содержание логопедической работы на всех этапах, на начальном этапе добавляются такие значимые направления, как формирование вербальных и невербальных (мимики, жестов, пиктограмм либо картинных изображений) средств коммуникации и развитие умения применять уже имеющиеся и вновь сформированные средства в процессе общения. Но основная цель на этом этапе – накопление и активизация средств коммуникации, коммуникативные умения формируются пока лишь в облегченных моделях, в значимых для ребенка формах общения.



Формирование умения применять средства в различных коммуникативных ситуациях стало целью **тренировочного этапа**, когда в ходе многократного повторения ребенок тренируется в употреблении средств коммуникации с различной целью, в различных моделях и формах общения. По ранее начатым направлениям продолжается работа с усложнением материала, в частности, в работе над накоплением и активизацией средств коммуникации с детьми, владеющими речью, усложняется речевой материал, безречевых детей на этом этапе обучают умению соединять несколько невербальных знаков в последовательные сукцессивные комплексы.

Целью **заключительного этапа** явилось закрепление применения средств в сложных коммуникативных ситуациях. Степень и направление усложнения дифференцируются в зависимости от типа коммуникативного нарушения.

Основной формой организации экспериментального обучения явились индивидуальные, подгрупповые и групповые занятия. При комплектовании групп безречевой ребенок вводится в группу говорящих и более активных в общении. Для организации «симметричного» взаимодействия проводятся подгрупповые занятия с двумя неговорящими детьми.

#### ***Типы логопедических занятий:***

- по произношению;
- по формированию вербальных и невербальных средств коммуникации;
- по развитию навыков общения.

Несмотря на частные задачи каждого типа занятий, в целом курс является интегративным, особенно тесно связано содержание занятий по формированию средств коммуникации и занятий по развитию навыков общения. На занятиях по развитию вербальных и невербальных средств коммуникации доступны для ребенка средства (жесты, мимика, пиктограммы, вербальные средства) формируются и активизируются в модели общения «ребенок – взрослый», зачастую с использованием игрушки-посредника или фотографии-посредника. Затем эти же средства коммуникации на занятиях по развитию навыков общения закрепляются в моделях «ребенок – ребенок», «ребенок – дети» в различных формах общения и различных видах деятельности. Работа ведется по тематическим блокам «Я сам и мои друзья», «Мой дом, моя семья», «Мир за моим окном», которые соответствуют этапам обучения. В результате ребенок многократно упражняется в использовании одних и тех же средств в различных ситуациях.

Таким образом, в противоположность традиционному подходу в предложенной нами системе логопедической работы развитие речи является не самоцелью, а лишь одним из направлений целостной системы. Предложенная нами система логопедической работы по формированию первоначальных коммуникативных умений на основе активизации общения включает следующие взаимосвязанные компоненты: направления, этапы, приемы и формы организации. Основные направления: подготовка моторных механизмов речи; формирование когнитивно-поведенческих предпосылок коммуникативной деятельности, развитие умения декодировать информацию, формирование вербальных и невербальных средств коммуникации, развитие умения применять средства коммуникации в процессе общения реализуются через логопедические занятия трех

типов: по произношению, формированию средств коммуникации, развитию навыков общения. Задачи обучения усложняются поэтапно:

- подготовительный этап – создание условий для формирования коммуникативных умений;
- начальный этап – накопление и активизация вербальных и невербальных средств коммуникации;
- тренировочный этап – формирование умения применять средства в различных коммуникативных ситуациях;
- заключительный этап – закрепление применения средств в сложных коммуникативных ситуациях.

### ***Библиографический список***

1. Задумова, Н.П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Задумова. – СПб., 2005. – 264 с.
2. Ипполитова, А.Г. Открытая ринолалия: учеб. пособие для студ. дефектол. фак. пед. ин-тов / А.Г. Ипполитова; под ред. О.Н. Усановой. – М.: Просвещение, 1983. – 95 с.
3. Лизунова, Л.Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: дис. ... канд. пед. наук / Л.Р. Лизунова. – Пермь, 2004. – 210 с.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.
5. Правдина, О.В. Логопедия: учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов / О.В. Правдина. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.
6. Смирнова, И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: учеб.-метод. пособие для логопедов и дефектологов / И.А. Смирнова. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 320 с.
7. Федосеева, Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Федосеева. – М., 1999. – 191 с.
8. Чиркина, Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата / Г.В. Чиркина. – М.: Педагогика, 1969. – 120 с.
9. Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицына, И.И. Майчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.

# **ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К СВЕРСТНИКАМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ГРУППЫ ДОУ**

*Л.В. Доманецкая*

Одной из главных задач современного этапа развития образования в России является освоение ребенком общечеловеческих ценностей, среди которых выделяются: уважение человеческого достоинства, забота о людях, сострадание, принятие другого человека таким, каков он есть, что в работах зарубежных (Дж. Милль, М. Лютер, Дж. Харрингтон, П. Кинг, П. Гардинер, Дж. Ролз, Э. Гутман) и отечественных (Г. Солдатова, М. Поташник, Э. Соколова, А. Асмолов, А. Хараш, Е. Насиновская) ученых определяется термином «толерантность».

Важность этой задачи применительно к дошкольному возрасту очевидна, поскольку именно в первые годы жизни у ребенка складываются основные этические инстанции, оформляются и укрепляются индивидуальные варианты отношения к себе и к другому.

Особую актуальность приобретает необходимость формирования толерантных отношений между дошкольниками с разными образовательными возможностями в процессе интегрированного воспитания и обучения.

Известно, что в большинстве своем нарушение в развитии – не болезнь, а состояние. Лечение ребенка с нарушенным развитием усложняет его жизнь, подчиняя ее особому режиму, а также существенно затрудняет развитие видов деятельности, свойственных дошкольному возрасту, – игры и общения с окружающими.

Л.С. Выготский (1984) отмечал, что задачами воспитания ребенка с нарушениями в развитии являются его «интеграция в жизнь и осуществление компенсаций недостатков путем активизации деятельности сохранных анализаторов» [Выготский 1984].

Таким образом, интеграция детей с нарушенным слухом в общество нормально слышащих дошкольников рассматривается в специальной педагогике и психологии как один из путей решения проблемы их социализации (Н.Н. Малофеев, 2000).

В настоящее время в ДОУ № 194 Свердловского р-на г. Красноярска реализуются различные модели интеграции. Одна из них – модель смешанных групп, в которых вместе воспитываются дети с нормальным и нарушенным слухом.

Интегрированное воспитание и обучение обеспечивают детям с проблемами в развитии равные с их здоровыми сверстниками условия, необходимые для максимальной адаптации к жизни в обществе.

Однако, организуя данную работу, мы столкнулись с рядом трудностей.

Известно, что условиями полноценного общения в детской среде является наличие:

- взаимных симпатий;
- интереса к деятельности сверстника, стремления играть вместе;
- сопереживания;
- умения «приспосабливаться» друг к другу;
- необходимого уровня игровых умений и навыков [Рояк 1998].

Сущность же ситуации общения глухих детей со слышащими сверстниками не всегда обеспечивает реализацию перечисленных условий.

Нечеткость дикции, невыразительность голоса, затруднения в понимании обращенной речи приводят к значительному своеобразию в общении глухого ребенка со сверстниками, т. е. дети зачастую замкнуты, стесняются обратиться к сверстникам, предпочитают общение с себе подобными.

Вместе с тем со стороны слышащих детей возможны проявления негативного отношения к ребенку с нарушенным слухом: отталкивание, насмешки, выражение чувства брезгливости и т. п.

Подобные проявления в психологии принято называть *интолерантностью* – неприятием другого за то, что он выглядит, думает, поступает иначе [Безлюева, Шеламова, 2003].

А.А. Рояк выделяет следующие характерные проявления интолерантности в детской среде: ребенок стремится к сверстнику, но его не принимают в игру; ребенок стремится к сверстникам, и они играют с ним, но их общение носит формальный характер, часто возникают конфликты, ссоры; ребенок уходит от сверстников, и они не проявляют к нему интереса, хотя в целом не настроены агрессивно по отношению к нему; ребенок уходит от сверстников, и они избегают контакта с ним [Рояк 1998].

В данном случае процесс социализации ребенка с нарушенным слухом оказывается затрудненным.

Одной из основополагающих задач интегрированного воспитания и обучения мы считаем формирование у дошкольников с разными образовательными возможностями умения строить взаимодействие на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей, т. е. воспитание у них *толерантности* как основы жизненной позиции.

Детский сад как социальный институт имеет большой потенциал для формирования у детей толерантного отношения к сверстникам с особыми образовательными возможностями. Этот потенциал может быть реализован в процессе всех видов детской деятельности, и прежде всего игровой, выступающей ведущей в дошкольном возрасте.

Для того чтобы воспитать толерантную личность, необходимо иметь представление об основных психологических составляющих толерантности.

Г.В. Безлюева, Г.М. Шеламова выделяют следующие компоненты толерантности: эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) – постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека, то есть понимание человека на уровне чувств, стремление эмоционально откликнуться на его проблемы; сотрудничество – стремление человека к согласованной, слаженной совместной деятельности с другими людьми, готовность поддержать и оказать им помощь; социальная пластичность – качество, базирующееся на типологических особенностях человека и проявляющееся в коммуни-

кативной импульсивности, легкости переключения в процессе общения от одного человека к другому, т. е. возможности перестраивать свое поведение в ходе изменяющейся ситуации общения [Безлюева, Шеламова 2003].

Дети дошкольного возраста способны проявлять толерантное, гуманное отношение к сверстнику. Наличие и выраженность проявления компонентов толерантности зависит прежде всего от возрастных особенностей ребенка.

На основе изучения литературных источников нами были выявлены следующие возрастные особенности проявления компонентов толерантности детьми дошкольного возраста, представленные в таблице.

Таблица

**Возрастные особенности проявления компонентов толерантности детьми дошкольного возраста**

Компоненты толерантности	3–4 года	4–5 лет	5–7 лет
1	2	3	4
Эмпатия	Дети еще не могут проникнуть в эмоциональное состояние сверстника, испытать те же чувства, что и он, находясь в ситуации дискомфорта, но они обращают внимание на эту ситуацию и могут проявлять действенные способы, направленные на восстановление положительного состояния, выражающие участливость по отношению к нему. Применительно к данному возрасту можно говорить о наличии отзывчивости у ребенка по отношению к сверстнику	У детей появляются способность к сопереживанию и сочувствию по отношению к сверстнику, стремление помочь и поделиться с ним, уступить ему в чем-то. Поведение, направленное на сверстника, побуждается не только стремлением соблюдать моральную норму, но и непосредственным отношением к другому. Дети могут проявлять зависть, ревность, обиду, хвастовство, демонстративность, конкурентность и пр. по отношению к сверстнику	Дети могут делиться со сверстником пережитым, полученными впечатлениями, своими планами на будущее. В свою очередь, переживания другого человека способны приниматься детьми как свои (сочувствие). Дети становятся внимательнее к настроению других детей и взрослых, более дружелюбны и заботливы. Сверстник выступает как субъект самопознания
Сотрудничество	Дети могут легко решить проблемную ситуацию в пользу другого (уступить очередь в игре, поделиться игрушками). Такая несогласованность действий ведет к конфликтам. Важно эмоциональное соучастие сверстника. Только в конце раннего дош-	Контакты со сверстником преобладают. Совместная деятельность проявляется в общем деле – сюжетной игре, распределении ролей. Дети взаимодействуют в основном по поводу предметов, действий и текущей ситуации.	Дети способны обсуждать друг с другом подготовку к игре, планировать, принимать ее правила. Другой рассматривается как самоценная личность, он становится целью действий ребенка. Дети способны оценивать свои действия и согласовы-

1	2	3	4
	кольного возраста другой ребенок становится предпочтительным партнером по взаимодействию	Наблюдается безоценочная эмоциональная вовлеченность в действия другого ребенка, готовность понять его (чуткость)	вать их с действиями партнера, чтобы достичь главной цели в деятельности. Высказывают свое мнение, отстаивают свою точку зрения. Формируются дружеские отношения между детьми, желание бескорыстно помочь другому ребенку, подарить или уступить что-либо
Социальная пластичность	Приемы коммуникации – передача информации, копирование отношения, оценки (как правило, однозначной) взрослого или другого ребенка к партнеру по общению	Коммуникативные действия разнообразны, эмоционально насыщены. Общение со сверстником носит произвольный характер. Дети предпочитают занимать позицию равноправного партнерства	Дети умеют выразить свои желания, настроения и требования, могут показать, как делать правильно, как нужно поступить, вовремя сделать замечание, продемонстрировать умения сверстнику, чтобы получить его оценку

В содержание деятельности по формированию толерантного отношения дошкольников к сверстникам с особыми образовательными возможностями в условиях интегрированной группы ДОУ мы включили: 1) развитие представлений ребенка о себе как уникальной, самоценной, неповторимой личности; 2) формирование представлений о других людях на основе сопоставления себя с ними, выделения сходства и различий; 3) воспитание активной жизненной позиции на основе осознания ребенком своих потребностей (физических, духовных), выработки умения удовлетворять их – не в ущерб другим; осознания своих достоинств и недостатков; проявления критичности; осознания своих прав и обязанностей перед собой и другими людьми; проявления терпимости, уважения к другим.

Средством формирования толерантного отношения дошкольников к сверстникам с особыми образовательными возможностями стал коммуникативный тренинг, проводимый нами в ДОУ № 194 Свердловского района и представляющий собой взаимосвязанную, поступательную серию игровых занятий, построенную в соответствии с основами групповой игротерапии.

Таким образом, содержание тренинговых занятий определяется нами как чередование коммуникативных игр и упражнений, направленных на помощь детям в самопознании, раскрытии своего потенциала, поддержании толерантности. Проводимая работа оценена экспертами как эффективная и будет продолжена.

***Библиографический список***

1. Бардиер, Г. Я хочу. Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И.Рамазан, Т.Чередникова. – СПб., 1996.
2. Безлюева, Г.В. Толерантность. Взгляд. Поиск. Решение / Г.В. Безлюева, Г.М. Шеламова. – М., 2003.
3. Буре, Р.С. Дружные ребята: Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников / Р.С. Буре, М.В. Воробьева, В.Н. Давидович. – М., 2004.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т.4 / Л.С. Выготский . – М., 1984.
5. Дорофеева, И.И. Из опыта работы интеграции детей с нарушенным слухом / И.И. Дорофеева, Е.А. Гиндина // Дефектология. – 2003. – № 1. – С. 54–60.
6. Ермолаева, М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками / М.В. Ермолаева. – М., 2002.
7. Лурье, Ж.В. Психологическая программа по развитию и коррекции эмоционально-мотивационной и познавательной сфер старших дошкольников в контексте детско-родительских отношений «Осьминоги и осьминожки» / Ж.В. Лурье, О.Ф. Семенова // Семейная психология и психотерапия. – 1998. – № 1. – С. 32–75.
8. Нравственное воспитание в детском саду / под ред. В.Г.Нечаевой, Т.А. Марковой. – М.,1978.
9. Риэрдон. Толерантность – дорога к миру / Риэрдон, Э. Бэгги. – М., 2001.
10. Рожков, М.И. Воспитание толерантности у школьников / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук. – Ярославль, 2003.
11. Рояк, А.А. Общение детей дошкольного возраста / А.А. Рояк . – М., 1998.

---

# ПСИХОЛОГИЯ

---

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

*Е.И. Чернова*

Исследование пространственных характеристик мира человека в психологической науке нельзя назвать малоисследованной проблемой, но интерес к данной проблеме возрос в последнее время с новой силой. Исследование психологического пространства многие психологи связывают с исследованием психологии среды, в частности того, что относится к индивидуальной среде конкретного человека: дом, квартира, а общественная же среда – это территория предприятия, место работы. В контексте исследований психологического пространства человека актуальность приобретают вопросы изучения индивидуального пространства, например: каких людей мы можем впускать в «психологический пространственный круг», насколько оно заселено, либо в нем имеется определенный недостаток контактов, открыто оно или закрыто для окружающих. Несмотря на то что понятие пространства с общепринятой позиции отражает всеобщие свойства материальной действительности, такие как протяженность и соотнесенность (протяженность – это площадь, длина, расстояние, а соотнесенность – характеристика существования предметов, структуры объекта, предмета) [Словарь философских терминов 2004], в отечественной психологии пространство приобретает другие специфические характеристики. К рассмотрению феномена жизненного пространства в своих работах обращаются К.А. Абульханова и Т.Н. Березина. В частности, они выделяют три масштаба экзистенциального пространства, в которых личность выполняет разные функции [Абульханова, Березина 2001].

Первое пространство – пространство организма, схема тела, скорости, темпа, ритма и амплитуд движения.

Второе пространство – это пространство деятельности человека. Деятельность является созданием особой пространственно-временной совокупности, в которой личность в качестве субъекта связывает объективно разобщенные во времени и пространстве объекты и явления, придает им свою временную целостность и цикличность, собственные параметры и ритмы [Абульханова, Березина 2001].

Третье пространство – это пространство всей жизни.

П.Н. Ермакова и В.А. Лабуньская, рассматривая личность и ее жизненное пространство, выделяют ряд существенных компонентов: пространственные, фи-



зические и телесные, индивидуальные, ролевые, морально-нравственные, когнитивные [Ермакова, Лабуньская 2007].

К пространственному компоненту они относят психологическую дистанцию, место расположения партнеров по общению и взаимодействию и персональное пространство каждого человека.

Физический компонент – это личные вещи, квартира, район города.

К индивидуальным относятся психические свойства индивида, личный стиль, образ жизни. Ролевой компонент предполагает статус и роль личности. Морально-нравственный компонент – это мировоззрение личности, ее права и свободы. К когнитивному компоненту относятся знания и представления личности [Ермакова, Лабуньская 2007].

В зарубежной науке психология жизненного пространства связана с именем Курта Левина. По его мнению, средой обитания человека является не только физическая реальность и социальная среда, а те фрагменты, которые отражаются в сознании человека и на базе которых основывается его поведение. Жизненное пространство К. Левин изображал в виде овала, в центре которого находится круг, символизирующий собой внутренний мир личности. Жизненное пространство имеет две основные границы: внешняя отделяет жизненное пространство от реального физического и социального макромиров, внутренняя – внутренний мир личности от ее психологической среды в пределах жизненного пространства [Холл Кэлвин, Гарднер 1999].

К. Левиным было также введено понятие психологического поля, которое выступает как определенный срез жизненного пространства в данный момент времени. По мнению К. Левина, прошлое представлено нашими знаниями, установками, пережитыми фактами, а будущее представляется теми планами, которые имеют место быть в настоящем.

В школе гештальтпсихологии (К. Левин, Ф. Перлз, М. Вертгеймер) считалось, что точка соприкосновения между человеком и окружающей средой является «границей контакта». На границе, по мнению Ф. Перлза, и располагаются психологические события являются результатом взаимодействия человека и окружающей среды [Холл Кэлвин, Гарднер 1999].

Ф. Перлз определил, что феномен границы Эго заключается в разграничении Я и не Я. С границей Эго он связывает два процесса – идентификацию и отчуждение. То, что схоже с границами Эго, то принимается, т. е. идентифицируется, а то, что существует вне границ Эго, отчуждается. Отчуждение личностью своего Я не позволяет наиболее полно использовать свой потенциал, заложенный изначально, т. е. отчуждение не позволяет быть самим собой [Холл Кэлвин, Гарднер 1999].

Таким образом, в науке созданы теоретические предпосылки по исследованию психологического пространства человека, однако в экспериментальном плане эта проблематика является недостаточно изученной. В предпринятом нами исследовании мы использовали Тест пространственных символов Р. Бекка. [Штейнбах, Еленский 2004].

Р. Бекк, изучая пространственные значения, выделил основные параметры пространственных качеств и предположил, что есть различия в предпочтениях индивидом того или иного качества. В основе лежат индивидуальный, культур-

ный (так как пространство имеет символическое значение) опыт и географические особенности среды обитания. Тест состоит из пар фигур, моделирующих одно из пяти пространственных качеств.

1. Разряженное – плотное пространство.
2. Закрытое – открытое пространство.
3. Вертикальность-горизонтальность.
4. Правый – левый горизонтальные планы.
5. Верх и низ вертикального плана.

В логике нашего исследования из пяти пространственных качеств мы остановим свой выбор на 2-х характеристиках: разреженность-плотность и закрытость-открытость пространства.

С нашей точки зрения, данные характеристики относятся к определению именно психологического жизненного пространства. Остальные же характеристики можно отнести к физическим характеристикам пространства.

В нашем исследовании приняли участие студенты IV курса специальности «Педагогика и психология» в количестве 25 человек.

Представленность пространственных характеристик рассматривалась в процентном соотношении. Плотность-разреженность характеризуется гармоничностью, т. е. плотность и разреженность пространства в гармоничном отношении у 12 %, в относительном балансе у 44 % от всей выборки испытуемых, у 44 % плотность-разреженность находится в дисгармоничном состоянии.

Данные результаты говорят о том, в большинстве у испытуемых не наблюдается сильной заселенности их жизненного пространства, при этом они не испытывают недостатка в своих социальных связях. Следует отметить, что процент дисгармоничности данных пространственных характеристик может говорить о том, что большинство не могут привести в соответствие социальные связи, которые, возможно, мешают в выстраивании своего психологического пространства.

При интерпретации результатов данных характеристик по отдельности высокий показатель плотности пространства наблюдается у 12 % испытуемых, низкий показатель плотности – у 16 % и средний показатель – у 72 % испытуемых.

При описании такой характеристики, как разреженность, наблюдается средний показатель у 56 % испытуемых, низкий показатель – у 12 % и высокий показатель разреженности – у 32 % испытуемых.

При описании данных характеристик отдельно можно сказать, что средний показатель плотности и разреженности пространства находится практически на одинаковом уровне. Сильную заселенность жизненного пространства демонстрируют 12 %, а разреженность пространства – 32 %. Такое соотношение позволяет предположить, что студенты с высоким уровнем плотности пространства очень много людей впускают в свое личное жизненное пространство, следовательно, при этом их индивидуальное Я начинает растворяться в других людях. Таким образом, они меньше приобретают возможности для реализации своих целей и планов. При описании же характеристик открытости-закрытости пространства у 36 % студентов обнаружена гармоничность открытости-закрытости пространства, 40 % студентов характеризуются средней гармоничностью и 24 % – характеризуются дисгармоничностью.

Открытость и закрытость жизненного пространства, обеспечивают проницаемость границ жизненного пространства личности.

Высокий показатель открытости наблюдается у 20 % испытуемых, низкий – у 16 %, средний – у 64 %.

При интерпретации результатов закрытости психологического пространства наблюдаются следующие результаты у 16 % – высокий показатель закрытости, у 20 % – низкий, у 64 % – средний.

При описании характеристик по отдельности можно заметить такую закономерность: высокий показатель открытости и низкий показатель закрытости находятся в одном процентном соотношении, так же как низкий и высокий показатели закрытости, то есть показатели закрытости-открытости равны. Это может говорить о том, что данные характеристики позволяют выделить группу студентов, характеризующихся закрытым жизненным пространством – 16 %, остальные открыты для окружающего мира и готовы воспринимать информацию, а значит, приобретать новый опыт. Результаты говорят о том, что испытуемые, обладающие определенной свободой выбора, имеют больше возможностей для реализации (20 % – высокий показатель открытости и 64 % – средний показатель открытости).

Степень насыщенности событиями жизненного пространства определяется тем, насколько много важных событий произошло на жизненном пути личности, а насколько широко жизненное пространство у каждого человека, зависит от его областей реального мира.

Данные характеристики жизненного пространства рассматриваются нами как особенности отношений, представлений внутриличностной структурированности и организации внешних областей жизненного пространства. Если человек пытается структурировать внутренний мир и организовать пространство вокруг себя, возможно, данные усилия приведут его к более полному самоосуществлению – переводу возможности в действительность. Ссылаясь на данные нашего исследования можно предположить, что большинство испытуемых достаточно грамотно структурируют и организуют пространство жизни.

Открытость внешнему миру и проницаемость внешних границ пространства должны находиться в балансе с индивидуальным Я, так как большая открытость информационному потоку или закрытость для проникновения информации не приведет к положительному результату без выделенного баланса. Открытость приведет к расширению пространства личности, его хаотичности, а следовательно, и зависимости от других людей, что, в свою очередь, ограничивает свободу выбора способов деятельности и полную реализацию замыслов. Также ярко выраженная закрытость не дает возможности развития личности, что приводит даже к некоторым нарушениям в психической деятельности [Ермакова, Лабунская 2007].

В целом, результаты исследования жизненного пространства личности студентов описывают проявления, обеспечивающие упорядоченность и возможность расширения пространства, в котором человек может не только жить и действовать, но и выстраивать перспективу собственного движения, осуществляя перевод возможности в действительность.

***Библиографический список***

1. Абульханова, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – С. 15–53.
2. Ермакова, П.Н. Психология личности / П.Н. Ермакова, В.А. Лабунская. – М.: Эксмо, 2007. – 653 с.
3. Иванова, В.В. Общие вопросы самосознания личности / В.В. Иванова. – М.: Эксмо, 2002.
4. Словарь философских терминов. – М.: ИНФРА, 2004. – 731 с.
5. Современный философский словарь – М.: Эксмо, 2004. – 864 с.
6. Холл Кэлвин, С. Теории личности / С. Холл Кэлвин, Линдсей Гарднер. – М.: ЭК-СМО-Пресс, 1999. – 592 с.
7. Штейнбах, Х.Э. Психология жизненного пространства / Х.Э. Штейнбах, В.И. Еленский. – СПб.: Речь, 2004. – 239 с.

## **ВРЕМЕННОЙ КОНТИНУУМ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА**

*И.О. Логинова*

Современная эпоха предъявляет все больше требований к человеку и реализации его потенциала. Вместе с тем актуализируются вопросы самоосуществления человека – предъявления себя миру, и в этом предъявлении раскрытия своей самости среди многообразных возможностей посредством реализации моделей желаемого будущего.

Для человека время течет в двух различных направлениях: онтогенез совершается в соответствии с течением объективного времени – от прошлого к будущему, индивидуально рефлекслируемое же время идет в противоположном направлении – от будущего через настоящее к прошлому. К проблемам, связанным с представлением человека о собственном прошлом, настоящем и будущем, в психологии существует достаточно выраженный интерес, однако особая роль во временном континууме «прошлое – настоящее – будущее» принадлежит последней временной оси, определяющей интенцию движения всей психологической системы, ориентированной на достижение определенных целей. Теоретический анализ проблемы показывает, что как в отечественной, так и зарубежной психологии накоплены разнообразные сведения о сущности образа будущего, зафиксированного в жизненных целях личности, факторах, влияющих на формирование жизненных целей, значении жизненных целей в жизни человека. В настоящее время заметно возрастает внимание ученых к проблеме построения человеком образа будущего, наделенного функцией детерминировать настоящее.

Зарубежные психологи отводили важное место в детерминации жизни жизненным целям, устремленным в будущее. Ш. Бюлер руководствовалась идеей уникальности жизненного пути, активности и самодетерминации субъекта, направленности на реализацию целей, смыслов и ценностей, считая, что в жизни личностью движет стремление к самоосуществлению и творчеству. А. Адлер предполагает детерминацию человеческого поведения целями и смыслами, что предоставляет человеку шанс на саморегуляцию и самодетерминацию будущим, на которое он ориентирован более, нежели на прошлое. В. Франкл подчеркивает значимость свободы и ответственности для нахождения и реализации смысла и цели своей жизни. Человек может понять себя, только представляя себя в прошлом, настоящем, будущем, благодаря чему он является существом всегда развивающимся, всегда стремящимся в будущее.

О связи трех времен писали и отечественные психологи (П.К. Анохин, В.И. Ковалев, С.Л. Рубинштейн). П.К. Анохин считал предвосхищение идеальной формой репрезентации будущего. Многие исследователи подчеркивают представленность будущего в сознании. Там оно находится в виде образа воображения. Опережающие образы сами становятся причиной изменения настоящего. Будущее – это, во-первых, зародыши, предпосылки, зачатки грядущего в настоящем; во-вторых, «целое» будущее, которое впереди по времени, которое

следует за настоящим; в-третьих, мыслимое будущее в виде форм опережающего отражения действительности.

В контексте исследований личностной организации жизненного пути (К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, О.В. Кузьмина, О.В. Люсова, Е.В. Разгоняева и др.) отмечается, что временным компонентом самосознания являются цели, которые ставит человек и на которые он ориентируется в организации своей жизни. Временная перспектива целей, их содержание, значимость, удовлетворенность результатами достижения составляют временное поле человека. Е.К. Быстрицкий также отмечает, что самоосуществление человека связано с постановкой целей, реализацией возможности духовного проектирования: «вообще полагать идеальный образ мира как раз потому, что он уже реально существует “наперед”, “вперед” себя до всяких сознательных актов самополагания» [Быстрицкий 1994 : 17]. Время собственной истории производится человеком не в качестве заранее замысленного продукта деятельности (труда), оно совпадает с естественным ходом событий в культуре и живет в предметном мире, соединяющем человека с общим бытием людей и наличных вещей, в живом труде и личностных связях с окружающими. Таким образом, по мнению автора, «вперед полагающее себя человеческое существование» выступает реальным основанием для идеального полагания целей и образует действительную онтологию сознательного самоосуществления человека [Быстрицкий 1994 : 18].

Разработанное В.И. Ковалевым понятие транспективы как некоей способности соединять настоящее, перспективу (будущее) и ретроспективу (прошлое) получило развитие в работах В.Е. Ключко, который отмечает, что «транспект» – это аналог понятия «становление», который «учитывает направление развития открытой самоорганизующейся системы как закономерно усложняющейся пространственно-временной организации» [Ключко 2005 : 34]. Поэтому транспективный анализ, предложенный ученым, – это не только тенденциональный анализ, но и хронотопический, учитывающий время-пространство бытия. Именно транспективный анализ позволяет «увидеть», «открыть» наиболее вероятный путь развития – «поливариативность будущего обернется конкретной вариацией, которая станет содержанием истории становления системы» [Ключко 2005 : 36]. В контексте данного подхода психологическое пространство человека – это и поле его будущих возможностей, его самоосуществления во времени и в пространстве – в еще не состоявшейся истории его личной жизни и жизни сообщества, частью которого он является. В этом поле модели прошлого, настоящего и будущего составляют органическое единство. Но ведущее место принадлежит моделям будущего. Они выступают в роли экзистенциального заказа и оказывают решающее влияние не только на сиюминутные реакции человека, но и на общую линию, стратегию поведения.

Е.В. Некрасова (2002) отмечает, что «исследовать становление жизненного мира человека с его хронотопическими характеристиками как работу по созданию этого мира можно только в том случае, если эта работа действительно кем-то проделана и если мы можем зафиксировать не только результаты, но и сам процесс трансформации, осуществляемый субъектом» [Некрасова 2002 : 24]. Оставаясь в этой логике, мы построили исследовательскую работу на материале, позволяющем не фиксировать «ставшее», результат деятельности, и выйти к

анализу «становящегося» «здесь и сейчас», в основе которого лежат процессуальные характеристики, открывающие исследователю движение в пространстве и времени человека. Данный этап исследования был направлен на выявление особенностей проявления жизненного самоосуществления в условиях реальной жизнедеятельности.

Выборка исследования представлена педагогами в количестве 100 человек. Исследование проводилось в средних общеобразовательных школах Красноярского края в 2003–2007 годах. Всего было проанализировано 600 видеозаписей уроков и их самоанализа педагогами.

Анализ видеозаписей уроков педагогов позволяет «увидеть» содержание (внутреннее наполнение) жизненного самоосуществления, реализуемого в ситуации «здесь и сейчас». На пересечении векторов прошлого и будущего «пульсирует» настоящее, ситуация, обозначаемая термином «здесь и сейчас», которая дает возможность сбываться будущему с учетом опыта прошлого. Это «триединство» и задает рамку (и не только временную, но и пространственную, т. к. опыт прошлого «завязан» на пространственные характеристики: «где протекало это прошлое?», «какими способами самоосуществления, самореализации овладел человек?», «каков его багаж?») самоосуществления человека [Перминов 2006 : 289]. Предполагалось, что урок дает возможность обнаружить тот предшествующий ситуации жизненный опыт, а также жизненную перспективу, которые определяют процесс самоосуществления. В данном случае речь идет, с одной стороны, о трансспективе, которая выступает показателем становления, с другой – о «жизненных координатах», обеспечивающих пространство деятельности, в качестве которых выступают уровни сознания человека (предметный, смысловой, ценностный). Совокупность данных показателей определяет уровень самоосуществления человека, поскольку с появлением все новых «мерностей» (значение – смысл – ценность) усложняется пространственно-временная организация человека, позволяющая вступать в более сложные отношения с миром, являющиеся необходимым условием самоосуществления.

В ряде исследований, проводимых в контексте теории психологических систем (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, Э.В. Галажинский, А.В. Ключко и др.), выделяются характерологические особенности людей, центрированных на предметном, смысловом или ценностном уровнях в процессе их онтогенетического развития.

Для «предметников» характерны некоторая «отстраненность», «обособленность» мира, постоянное решение «задач на смысл», для «смысловиков» – четкая ориентация во времени, пространстве, реалистичность, рассудочность, способность «жить настоящим», для «ценностников» – способность видеть настоящее через призму будущего, сверхнормативность, тяга к творчеству [Ключко 2001 : 16]. Опираясь на вышепредставленные характеристики, мы определили показатели, особенности уровня самоосуществления человека в условиях реальной жизнедеятельности: доминирование предметного, смыслового или ценностного пространства.

В ходе эмпирического исследования на основе контент-анализа текста были получены следующие результаты. У педагогов предметного уровня самоосуществления при первичном исследовании обнаружено, что 80 % временного

пространства педагогов располагается в границах «прошлое – настоящее», при этом прошлое и настоящее находятся в неразрывной связи друг с другом, что подразумевает происхождение настоящего из прошлого. А вот будущее не обнаруживает таких «корней», находится в семантической разобщенности с прошлым и настоящим, составляя лишь 20–50 % временного пространства в зависимости от вида урока. Важным моментом является наибольшая осмысленность прошлого (в виде опыта, событий, которые привели к сегодняшнему), что характеризует представителей данной группы учителей как людей, неудовлетворенных процессом обучения, не видящих жизненных перспектив, модернизации образования, собственного роста, замкнутых в своем мире. Можно констатировать, что здесь доминируют адаптационные формы взаимодействия с миром.

У педагогов смыслового уровня обнаруживается доминирование настоящего с участием в его проживании как прошлого, так и будущего. Можно сказать, что они как бы подпирают с двух сторон настоящее актуальное состояние, поэтому временной континуум «настоящее – прошедшее» и «настоящее – будущее» одинаково характерен для педагогов данной группы. Контент-анализом в тексте глаголов настоящего времени выявлено 60 %, тогда как прошедшее время и будущее время представлены в меньшем объеме (по 20 % каждое). При акцентировании внимания на актуальном и полноте проживания в настоящем педагоги демонстрируют открытость себя миру, контактам, понимание того, что полнота проживания обеспечивает постижение смысла собственного существования, возможность обмена смыслами с обучающимися.

Педагоги ценностного уровня самоосуществления демонстрируют широкое пространство временного континуума, представленное всеми тремя временными осями, находящимися в единстве в следующем соотношении: прошедшее время – 25 %, настоящее – 40 %, будущее – 35 %. Это позволяет педагогам оценить адекватно продуктивность и осмысленность жизненного пути и актуального момента, иметь четкое представление о направленности собственной деятельности и смело смотреть в будущее, определяя возможности собственного развития.

Для этого педагогам необходимы гибкость поведения, эмоциональная чувствительность, ценности саморазвития и самоактуализации, которые они успешно демонстрируют.

У педагогов «переходных» групп обнаружены особые временные пространства, характеризующиеся некоторой хаотичностью и разбалансированностью. Так, у педагогов предметно-смыслового уровня самоосуществления обнаружено, что временная координата «настоящее» оказывает доминирующее влияние на пространство жизнедеятельности педагогов – 56 % глаголов данного времени выявлено в текстах. При этом прошедшее время начинает проявлять себя в двух формах: утверждение прожитого ранее («я так *делала*», «мы *изучали*», «*сделали* вывод» и т. д.) и отрицание предшествующего опыта, который педагог не хочет «тиражировать» далее («я больше *не буду делать* так, как поступала в подобных ситуациях ранее», «я раньше *думала*, что такой вариант предпочтительнее» и т. д.). Доля глаголов прошедшего времени при этом не уменьшается, но меняется смысл, в них вкладываемый. Зато происходит уменьшение доли глаголов будущего времени, которые составляют лишь 4 % от всего количества, буду-



чи ориентированы на возможность осмысления прожитого на уроке («это у меня получилось совершенно иначе, чем раньше, и я *буду продолжать* так организовывать урок, потому что мне понравилось»). При подобном «сворачивании» будущего имеет место оптимистичный прогноз развития через преодоление доли прошлого, позволяющего из ретроспективы постепенно выйти к перспективам развития.

У педагогов ценностно-смыслового уровня самоосуществления обнаружена ориентация на настоящее с довольно ярко проявляющейся устремленностью в будущее. Имеет место схожесть отношения к настоящему у представителей «переходных» уровней (56 % в предметно-смысловом и 54 % в ценностно-смысловом уровнях самоосуществления) как актуально проживаемому. Однако в последнем случае «настоящее» четко удерживает «будущее» и в этом тандеме реализует себя во всей полноте («сегодня мы *работаем* над достижением поставленной цели, затем *перейдем* к новому материалу», «*следует понять*, что это *позволит* нам *осмыслить* материал» и т. п.). Несколько теряется в этой ситуации «прошлое» – доля глаголов прошедшего времени снизилась у данной группы педагогов до 11 %. Создается впечатление, что они куда-то спешат, боятся не успеть, устремлены вперед и забывают о том, что остается позади. Употребляются глаголы прошедшего времени в большинстве своем на уроке при обращении к материалу, ранее изученному, и в самоанализах по поводу сформулированной к уроку цели. Сам же самоанализ осуществляется в настоящем – педагог как будто проживает его (урок) заново, придавая эмоциональную окраску событиям.

Таким образом, у групп педагогов выделенных уровней самоосуществления обнаружено изменение временного континуума от пространства «прошлое – настоящее» к пространству «прошлое – настоящее – будущее», характеризующееся расширением и гармонизацией взаимоотношений временных осей жизнедеятельности человека, влекущих за собой эффекты открытости будущего в виде спектра преддетерминированных возможностей: будущее преддетерминирует настоящее, оказывает влияние сейчас, существуя в настоящем. Э. Шостром в контексте исследований самоактуализационного потенциала человека отмечал, что люди, характеризующиеся высоким уровнем самоактуализации, живут настоящим, «здесь и теперь», проживая во всей полноте каждый миг своей жизни. Думается, что эта полнота проживания свойственна тем, кто осуществляет «главное дело» жизни, проживает жизнь именно по-человечески, выбирая в каждый момент собственный, аутентичный путь.

### **Библиографический список**

1. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер; пер. Е.А. Цыпин; ред. М.В. Козин. – СПб.: Академический проект, 2000. – 256 с.
2. Братченко, С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения / С.Л. Братченко. – М: Смысл, 2001. – 197 с.
3. Быстрицкий, Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие / Е.К. Быстрицкий. – <http://www.bystrytsky.org/books/f110.htm>.
4. Ключко, А.В. Проблема личности в психологии в контексте понимания человека как открытой системы / А.В. Ключко: автореф. дис. ... канд. психол. н.: спец.: 19.00.01 –

- «Общая психология, история психологии, психология личности». – Барнаул, 2001. – 19 с.
5. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) / В.Е. Ключко. – Томск: Изд-во ТГУ, 2005. – 174 с.
  6. Краснорядцева, О.М. От диагностики ставшего к диагностике становящегося / О.М. Краснорядцева // Человек как самоорганизующаяся психологическая система: материалы региональной конференции. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – С. 13–21.
  7. Некрасова, Е.В. Подход к исследованию хронотопических характеристик жизненного мира человека / Е.В. Некрасова. – <http://www.srf.kemsu.ru/portal/psy2002/1.2.shtml>.
  8. Перминов, В.Я. Асимметрия причинной связи и необратимость времени / В.Я. Перминов // Спонтанность и детерминизм / В.В. Казютинский, Е.А. Мамчур, Ю.В. Сачков и др.; Ин-т философии РАН. – М.: Наука, 2006. – С. 287–303.
  9. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с. – (Памятники психологической мысли).
  10. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс – Традиция, 2003. – 584 с.
  11. Франкл, В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере / В. Франкл. – М.: Смысл, 2004. – 153 с.
  12. Buhler, C. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem / C. Buhler. – Göttingen: Hogrefe, 1959. – 147 p.

## **СТАНОВЛЕНИЕ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

*С.В. Шук*

Современная действительность характеризуется одновременно кризисом системы воспитания и кризисом идентичности личности, наиболее ярко отражается в старших подростках, проживающих возрастной кризис и испытывающих трудности в понимании себя.

С одной стороны, современная система воспитания во многом утратившая связь с жизнью, характеризуется отчуждением семьи от школы, детей – от родителей. Мощные информационные технологии с опорой на внушение усугубляют положение – приводят к поглощению самости подростка, затрудняют установление контакта с самим собой, провоцируют диффузную идентичность, которая входит в противоречие со средой его жизни (потеря интереса к учебе, перекладывание ответственных решений на взрослых или «на потом», нежелание думать о будущем, аддиктивное поведение). С другой стороны, такая ситуация толкает растущего человека к самоопределению, к усилению «человеческого в человеке», к борьбе за способность быть идентичным самому себе, что согласуется с педагогическими задачами, поскольку «высшая цель воспитания – помочь ребенку стать самим собой, выбрать себя, прожить свою жизнь» (Л.М. Лузина).

В этих условиях недостаточна ориентация школы на трансляцию знаний и социокультурного опыта. Школа является не только местом обучения, но и местом жизни, её задача – помочь растущему человеку в нахождении средств обнаружения смыслов его жизни, становлении самопонимания.

Все большую актуальность приобретает антропологический подход в воспитании, в основе которого лежит целостное понимание личности растущего человека. Антропологические идеи прослеживаются в ряде современных концепций воспитания (В.В. Сериков, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, Н.Е. Щуркова и другие), личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, О.В. Гукаленко, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и другие), в традиции культурно-исторической школы Л.С. Выготского (К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин). Основной акцент в них делается на усилиях воспитуемого, не просто познающего «объективные истины», а созидającego внутреннее Я, что особенно значимо в воспитании старших подростков, открывающих себя, собственные смыслы, принимающих решения относительно будущего.

Становление самопонимания старших подростков как экзистенциально-духовного ядра личности предполагает нахождение и удержание собственной самости и своего места в мире, что отвечает решению стратегических задач модернизации общего образования.

В данной статье мы раскроем сущность и специфику самопонимания как психолого-педагогического феномена, а также на основе результатов теоретического анализа выделим закономерности, принципы и структурно-функциональную модель становления самопонимания в воспитании старших подростков.

Работы А.Ф. Закировой, Л.М. Лузиной, И.И. Сулиммы и других показывают, что антропологические идеи раскрываются в феноменологической герменевтике, т. е. в истолковании разнообразных проявлений человека. В этой связи отправная точка развертывания наших идей – феноменологически-герменевтическое направление в философии, видным представителем которой является французский философ Поль Рикёр. Согласно П. Рикёру, самопонимание есть способ существования, равный интерпретирующему бытию с единством трёх планов. Экзистенциальный план заключается в воплощенном существовании, семантический план предполагает рассекречивание универсума знаков, рефлексивный план направлен на схватывание объективирующих выражений жизни, а не *Cogito*, в само себя глядящее (как у Р. Декарта), хотя именно объективация внутреннего мира позволяют его разглядеть, проанализировать и оценить [Рикёр 1995].

Применительно к педагогической реальности эти планы как цели воспитания можно конкретизировать следующим образом.

Самопонимание есть ответственность как ответ на первичные смыслы бытия (жизнь, смерть, страдание, надежда и др.) посредством раскрытия своей глубокой сущности перед самим собой (экзистенциальный план). В этом отличие самопонимания от самосознания как знания о сознании.

Самопонимание есть смысловая свобода как умение обращаться с детерминантами собственных мыслей, с собственным внутренним миром, умение взглянуть в лицо себе и быть автономным относительно себя и других (семантический план).

Самопонимание есть рефлексивность, т. е. умение выстраивать (корректировать) гармоничные отношения с окружающим миром (рефлексивный план).

Таким образом, самопонимание как психолого-педагогический феномен можно определить как интегральную способность человека, включающую в себя ответственность, смысловую свободу и рефлексивность, позволяющую взаимодействовать с реальностью и сохранять при этом свою самость (целостность).

Результат междисциплинарного анализа показал следующие педагогически значимые особенности самопонимания.

Если на ранних этапах онтогенеза самопонимание достигается самоидентификацией, т. е. путем установления тождества, прежде всего с близкими ребенку людьми, то в старших возрастах этого становится недостаточно.

Исследование Б.В. Кайгородова показывает, что самопонимание подростка как психолого-педагогический феномен представляет собой «не только процесс идентификации с самим собой, но процесс более сложный, связанный с пересмотром прежних самоидентификаций, выработки их качественно нового сочетания, который позволяет постигнуть смысл своего существования, сконструировать оценочно-ценностный внутренний мир, ту смысловую сферу, которая приводит к целостности личности индивида» [Кайгородов 1999].

Самопонимание напрямую зависит от социокультурных условий, в которых происходит становление этой способности.

По мнению В.И. Пузько, в отличие от самосознания как непосредственной данности индивида самому себе, предполагающего субъект-объектный контекст, «идея самопонимания принципиально конституирована контекстом культуры... Отношение человека к предметному миру носит принципиально опосредованный характер, вырастает из онтологии культурных форм жизни и культурных произведений человека» [Пузько : 7]. В этой связи авторитарно навязанная линия или заданная траектория, по которой нормативным образом должен двигаться субъект воспитания, отделение его от среды, тормозит становление самопонимания, приводит к самоограничению (замыканию в себе) и самоотчуждению (фрагментации Я).

Педагогически модифицированным социокультурным условием становления самопонимания является образовательно-воспитательное пространство.

Образовательно-воспитательное пространство – это место, где существует набор определенным образом связанных, «расположенных» друг относительно друга факторов (условий), в котором происходят согласование, «диалог», «взаимопонимание» самости и реальности, приводящие к открытию новых ресурсов постижения собственной жизни.

Становление самопонимания в воспитании внутренне противоречиво.

Становление самопонимания в воспитании заключается в единстве двух моментов: измениться, т. е. быть иным (выйти за пределы самого себя) и сохраниться, т. е. быть самим собой (защититься от самого себя), что предполагает выстраивание соответствующего образовательно-воспитательного пространства.

Теоретический анализ становления самопонимания старших подростков в рамках антропологического подхода позволил выделить следующие закономерности и принципы.

Становление самопонимания старших подростков невозможно вне социокультурного пространства, модификацией которого является образовательно-воспитательное пространство. Особенности этого пространства определяют обусловленность становления самопонимания старших подростков. Образовательно-воспитательное пространство становления самопонимания состоит из двух взаимосвязанных как смысловое содержание (фигура) и среда (фон) подпространств: самореализации и заботы о себе.

*Подпространство самореализации* направлено на организацию изменения, на «выход за пределы» самого себя для достижения внешних целей.

*Подпространство заботы о себе* направлено на преодоление самоотчуждения, объединение частей Я, «защиту» от самого себя.

Продуктивность образовательно-воспитательного пространства зависит от целесообразной реализации внутренних (психологических) и внешних (педагогических) факторов. Факторы выполняют функцию контекстов, т. е. относительно законченных в смысловом отношении частей бытия, акцентирующих значимые обстоятельства жизни, которые позволяют растущему человеку создавать поведенческий «текст», постигать смысл своего существования, или, другими словами, понимать себя.

Рассмотрим эти факторы.

*Внутренние (психологические) факторы*, т. е. ресурсы Я, возникающие в силу логики возрастного развития.

К внутренним факторам относятся: обнаружение себя – выделение себя из среды; опробование себя – противодействие среде; углубление понимания себя – выстраивание среды своей жизни.

*Внешние (педагогические) факторы*, т. е. целенаправленные действия взрослых и подростков, направленные на открытие ресурсов Я.

К внешним факторам относятся (соответственно действия взрослых и подростков): обращение к школьной жизни / рефлексия школьной жизни – актуализация рисков школьной среды / рефлексия угроз Я; обесценивание «детских» норм Я / моделирование Я – поддержка норм самозащиты референтной среды / отстаивание Я; раскрытие противоречий взрослой жизни / выстраивание индивидуальной жизненной траектории – поддержка ценностного отношения к себе в воображаемой среде будущего / расширение опыта личных усилий.

Структурно-функциональная модель становления самопонимания старших подростков представлена в таблице.

Таблица

**Структурно-функциональная модель становления самопонимания  
в воспитании старших подростков**

Образовательно-воспитательное пространство становления самопонимания	
↓	↓
Подпространство самореализации	Подпространство заботы о себе
<i>Внутренние (психологические) факторы: открытие ресурсов Я в силу логики возрастной динамики</i>	
Обнаружения себя	Выделение из существующей (готовой) среды
Проба себя	Противодействие существующей среде
Углубление понимания себя	Выстраивание собственной среды
<i>Внешние (педагогические) факторы: целенаправленное влияние взрослых на открытие ресурсов Я</i>	
Обращение к школьной жизни – рефлексия прошлого опыта Я	Актуализация рисков школьной среды – рефлексия угроз Я
Обесценивание «детских» норм – моделирование Я	Поддержка норм самозащиты референтной среды (друзья, родители) – отстаивание Я
Раскрытие противоречий взрослой жизни – выстраивание индивидуальной жизненной траектории	Поддержка ценностного отношения к себе в воображаемой среде будущего – расширение опыта личных усилий

Выявленным закономерностям соответствуют принципы организации становления самопонимания в воспитании старших подростков: активизации смыслообразующего потенциала, событийности, диалогичности, сотрудничества с родителями.

Принцип *активизации смыслообразующего потенциала* ориентирован на извлечение смысла из различных фактов биографии подростков, побуждающих их к раздумьям, жизненным выводам, личным оценкам и включает два аспекта: педагогическое дистанцирование и педагогическую поддержку. Педагогическое дистанцирование (отстранение) предполагает проблематизацию самоидентификаций растущего человека: Я – школьник, Я – ребенок, Я – будущий взрослый, а педагогическая поддержка направлена на помощь в поиске ресурсов, направленных на заботу о себе. Принцип *событийности* заключается в том, что становление самопонимания проживается как часть жизни подростка, затрагивает мир его ценностей. Принцип *диалогичности* акцентирует неразрывность самопонимания и общения: самопонимание возможно только в диалоге с самим собой и другими. И, наконец, принцип *сотрудничества с родителями* предполагает важную роль родителей в становлении самопонимания, влияющих на эмоциональный опыт подростка.

Таким образом, мы рассмотрели сущность и особенности самопонимания как психолого-педагогического феномена, закономерности, принципы, структурно-функциональную модель становления самопонимания в воспитании старших подростков, что позволяет, на наш взгляд, определить изменения, связанные со становлением самопонимания, которые могут быть осуществлены в воспитании старших подростков в современных условиях социокультурного кризиса идентичности и отчасти решить проблему полноценного взросления растущего человека.

### ***Библиографический список***

1. Кайгородов, Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Б.В. Кайгородов. – Астрахань, 1999. – 346 с.
2. Пузько, В.И. Самопонимание и кризис личности [Текст]: монография / В.И. Пузько. – Владивосток: Изд-во МГУ им. адм. Г.И. Нивельского, 2003.
3. Рикёр, П. Конфликт интерпретации. Очерки о герменевтике [Текст] / П. Рикёр. – М.: Медиум, 1995.

# **ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО–ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕН- ТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*О.А. Сидоренко*

В современном отечественном педагогическом процессе все более актуальными становятся аксиологические проблемы. Это связано с тем, что преодоление социокультурных проблем в российском обществе невозможно без соответствующих гуманистически направленных и ценностно-ориентированных процессов в образовании. В современных условиях духовная ситуация характеризуется направленностью против сугубо научного и технологического подходов к человеку, которые несут опасность для его существования, если не опираются на гуманистическую систему ценностей. По мнению М. Хайдеггера, овладевший многообразием технологий и техник, но при этом лишенный богатства духовной жизни и отчужденный от социально-культурного опыта человек обречен преследовать своекорыстные, эгоистичные цели, оказывается неспособным осознать пагубность отдаленных последствий такой деятельности. Это определяет необходимость перестановки акцентов в подготовке будущих педагогов, обращения к ценностным, личностно-смысловым аспектам учебно-профессиональной деятельности студентов.

В этой связи актуализируется проблема формирования у студентов – будущих педагогов гуманистических профессионально-ценностных ориентаций, составляющих внутреннюю основу их отношения к педагогической действительности, позволяющих им адекватно отбирать, актуализировать целевые, содержательные и технологические компоненты педагогического процесса с позиций их адекватности развивающейся личности ребенка.

Профессионально-ценностные ориентации, вслед за В.А. Сластениным, мы рассматриваем как одно из «ведущих, стержневых образований личности учителя», которое определяет ее целостность, активную социальную позицию, верность гуманистическим идеалам и проявляется как избирательное отношение его к значимым компонентам профессиональной деятельности, а именно к педагогической деятельности и профессии, к личности воспитанника и к самому себе как к профессионалу, формирующееся на основе широкого спектра всех духовных отношений личности, профессионально значимых для нее [Сластенин 1995]. Профессионально-ценностные ориентации связаны с высоким уровнем осознания личностью студента ценностей профессии, с избирательным принятием тех или иных ценностей, с отношением к ним как к смыслам профессиональной деятельности, определяющим профессиональную позицию.

Профессионально-ценностные ориентации представляют собой определенную форму взаимосвязи личности студента – будущего учителя с педагогической профессией, отражают понимание им общественной значимости профессиональ-



но-педагогической деятельности и проекцию собственных ценностей и потребность в их реализации в данной профессиональной деятельности и, таким образом, увязывают личностное и профессиональное в развитии и становлении личности студента.

В ряде исследований отмечается такая важная характеристика профессионально-ценностных ориентаций, как их направленность (С.Г. Вершловский, Р.Р. Габдулхаков, Н.Н. Никитина, А.Б. Орлов и др.). При этом отдельные исследователи приходят к выводу, что именно направленность профессионально-ценностных ориентаций можно рассматривать в качестве важнейшего критерия их сформированности.

С целью выделения типов направленности мы проанализировали исследования, отражающие данный аспект проблемы профессионально-ценностных ориентаций. Выделение типов направленности профессионально-ценностных ориентаций в исследованиях имеет различные основания.

Доминирование в структуре профессионально-ценностных ориентаций личности определенной группы ценностей, ценностной направленности, служит основанием для дифференцирования соответствующих типов педагогов или будущих педагогов. С.Г. Вершловский выделяет 4 типа учителей на основе направленности их ценностных ориентаций в зависимости от того, какой компонент профессионально-педагогической деятельности для учителя является наиболее ценным: 1) ценность – ребенок как личность, главная цель учебно-воспитательного процесса (учитель-воспитатель); 2) ценность – преподавание (учитель-предметник); 3) ценность – повседневные дела и заботы (учитель-функционер); 4) ценность – методы организации работы с учеником (учитель-организатор) [Учитель крупным планом... 1994].

Р.Р. Габдулхаков обозначил группы ценностей в зависимости от стиля профессионально-педагогической деятельности (авторитарно-манипулятивного, партнерско-правового, гуманистического). Ценностное содержание профессионального поведения студента – будущего учителя определяется его адекватностью интересам одного из компонентов педагогической системы. По мнению исследователя, содержание профессионально-личностной центрации будущего педагога может быть сведено к трем основным типам: профессионально-личностная центрация на собственных интересах (эгоцентризм), на интересах учащихся (альтероцентризм), на интересах учебного предмета (дидактоцентризм) [Габдулхаков 1999].

Значимым для нашего исследования в плане выделения типов направленности является определение профессионально-ценностных ориентаций, предложенное В.А. Сластениным. Оно конкретизирует значимые аспекты (отношения) в профессионально-педагогической деятельности и является продуктивным в плане возможности выделения типов доминирующей направленности профессионально-ценностных ориентаций: на профессиональную деятельность (учебный предмет), на себя, на ребенка, в зависимости от того, интересы какого компонента педагогической системы будут доминировать в сознании будущего педагога. Принимая во внимание обобщенную структуру педагогического взаимодействия (учитель – учебный предмет – ученик), можно с известной долей обобщения выделить 3 основных типа направленности профессионально-ценнос-

тных ориентаций студентов педагогического вуза: на себя, на профессионально-педагогическую деятельность, на ребенка.

Все три типа отношений, лежащие в основе направленности, тесно связаны и взаимозависимы, являются значимыми для будущего педагога, но системо- и смыслообразующим является отношение к личности ребенка. Это позволяет говорить о несомненной ценности сформированности доминирующей направленности профессионально-ценностных ориентаций на интересы личности ребенка, выражающей гуманистическую природу педагогического взаимодействия, отвечающей приоритетам современного образования.

Для нашего исследования представляется важным рассмотрение модели профессионально-ценностных ориентаций, разработанной научной школой В.А. Сластенина. Исследователями предложена структура ценностей, в качестве основы для которой выступают элементы самой педагогической действительности. Авторы исходят из предположения, что ценности возникают в результате оценочной деятельности в рамках ценностного отношения к различным аспектам педагогической действительности и, соответственно, структура системы педагогических ценностей может быть изоморфна структуре элементов этой действительности. По мнению авторов, структура педагогических ценностей, составляющих личностную систему профессионально-ценностных ориентаций, может быть представлена следующим образом: ценности-цели профессионально-педагогической деятельности; ценности-средства; ценности-отношения; ценности-качества; ценности-знания [Котова, Шиянов 1994 : 26].

В соответствии с названной моделью нами были сформулированы содержательные характеристики типов доминирующей направленности профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов.

Таблица 1

### Содержательные характеристики типов направленности профессионально-ценностных ориентаций

Компоненты ценностных ориентаций	На себя (эгоцентрическая)	На деятельность (предметная)	На ребенка (гуманистическая)
Ценности-цели	Стремление реализовать свои возможности, способности как самоцель. Стремление добиться уважения, признания, авторитета со стороны учащихся, коллег, администрации, родителей; ориентация на успех, профессиональный рост, на высокий социальный и профессиональный статус, профессиональную и служебную карьеру	Стремление заниматься любимым предметом, развивать интерес к учебному предмету у учащихся. Ценными являются: успешное приобщение учащихся к образовательной области, усвоение максимального объема информации, операций, умений и навыков, развитие прежде всего интеллектуально-познавательных способностей, высокая степень академической	Ребенок, его свобода, счастье, развитие, здоровье как главные цели-ценности. Главными ценностями профессионально-педагогической деятельности выступают максимальное содействие активному и полноценному становлению личности ребенка, развитие ее социальных, творческих, самообразовательных функций, усвоение духовных ценностей.

Компоненты ценностных ориентаций	На себя (эгоцентрическая)	На деятельность (предметная)	На ребенка (гуманистическая)
		успеваемости; ориентация на участие в инновационных преобразованиях	Отношение к профессиональной деятельности как к миссии, призванию
Ценности-средства	Выбор средств обучения и воспитания производится относительно их доступности, комфортности, близости для него самого, а также их универсальности (унифицированности). Чаще всего это традиционные информативно-репродуктивные, реже активные методы обучения. Методы и приемы чаще всего хорошо отработанные, универсальные для каждого класса, независимо от индивидуальных особенностей учащихся дающие быстрый, но неглубокий результат	Приоритетными выступают способы и средства, актуализирующие всю совокупность познавательных процессов учащихся (память, мышление...), ведущие к возможно полному и глубокому усвоению учебной темы с максимальной эффективностью и кратчайшим путем. Широкое использование находят активные методы обучения, ТСО, методы кооперативного, проблемного, программированного обучения, др. образовательных технологий, выбор которых детерминируется приоритетом интересов учебного предмета	Личность ребенка – главный критерий отбора, определения интенсивности применения различных средств и способов. Использование здоровьесберегающих, коммуникативных, образовательных, гуманистически ориентированных технологий, помогающих полнее реализовать потенциальные возможности ребенка. Содержание средств предполагает актуализацию не только интеллектуально-волевых качеств, но и кооперативных, эмпатийных способностей к партнерству, развивающему взаимодействию. Равноправный диалог
Ценности-отношения	Ценность функционально-ролевого плана взаимоотношений	Обоюдную ценность имеют отношения делового, партнерского, утилитарно-прагматического характера	Сочетание личностного и функционально-ролевого плана взаимодействия. Личностно-равноправные субъект-субъектные взаимоотношения. Отношения характеризуются взаимной эмоциональной раскованностью, искренностью, непосредственностью самовыражения, отрицанием стереотипов
Ценности-качества	Учитель – ответственный работник, имеющий власть и авторитет; испытывает симпатии прежде всего к прилежным, не доставляющим много хлопот	Хороший учитель – ценный источник информации, умеющий организовать эффективное ее усвоение; хороший ученик – добросовестное воспринимающее и воспроизводя-	Учитель – уникальная личность, культивирующая уникальность в других, субъект культуры. Ученик – носитель, природных творческих задатков и стремя-

Компоненты ценностных ориентаций	На себя (эгоцентрическая)	На деятельность (предметная)	На ребенка (гуманистическая)
		щее устройство	щийся реализовать свою природу и стать самим собой, субъект актуализации себя
Ценности-знания	Ценностью выступает хорошо ранее усвоенный запас знаний, не вызывающий трудностей в актуализации, трансляции, контроле, дающий возможность блеснуть в глазах слушателей	Содержание учебного предмета, образовательной области – особая ценность, самоцель. Соответствие преподаваемого предмета содержанию, логике исходной науки. Содержание как совокупность объективных проверенных значений	Содержание (преподаваемые знания) выступает не только как совокупность объективных значений, но и уникальных личностных смыслов. Соответствие содержания логике развития личности. Способствование развитию не только когнитивных, интеллектуальных, но и личностных качеств учащихся

В целом, каждый из представленных в таблице типов направленности профессионально-ценностных ориентаций студентов – будущих педагогов отражает определенный образ профессионально-педагогической деятельности. При этом образ профессиональной деятельности, соответствующий гуманистической направленности профессионально-ценностных ориентаций, является востребованным с учетом реалий современного образования. Это предполагает осуществление ориентации студентов на гуманистические ценности педагогической деятельности как приоритетные и, таким образом, позволяет расставить акценты уже на начальном этапе их подготовки в педагогическом вузе.

В ходе исследования было осуществлено изучение направленности профессионально-ценностных ориентаций студентов первого курса Красноярского государственного педагогического университета. Для выявления у студентов первого курса типа эмоционально-ценностного отношения к гуманистическим ценностям профессионально-педагогической деятельности нами использовалась методика К.М. Левитана, в рамках которой фиксировалось вербально выраженное отношение студентов к предъявляемым гуманистическим ценностям профессионально-педагогической деятельности. Методика включает ряд аксиологических утверждений, нравственных суждений. Студентам предлагалось, прочитав утверждение, проанализировать, сопоставить с собственной системой профессиональных ценностей и выразить отношение, выбрать какой-либо вид реакции из предложенных.

Существует многообразие подходов исследователей к вопросу отношения личности к системе общезначимых ценностей. В рамках данной методики эта шкала включала пять основных типов отношений:

– активное противодействие ценностям, основывающееся на внутреннем и внешнем отрицании;

- пассивное отрицание, несогласие с предлагаемыми ценностями, их критика, осуждение, отрицательная оценка или принижение объективных ценностей;
- индифферентность, нейтральное отношение – безразличие, безучастность, отсутствие интереса к предлагаемым ценностям; субъект не отрицает, но и не поддерживает данную ценностную систему в силу либо размытости аксиологических позиций, либо слабой мотивации к их преобразованию;
- принимающее – с разной степенью активности субъект одобряет, позитивно оценивает предложенные ценности, находит в них содержание ценностных признаков, частично совпадающих с собственной системой педагогических ценностей;
- активное позитивное отношение – выражение высокой степени интериоризации предлагаемой ценностной системы – субъект активно принимает предлагаемые гуманистические профессионально-педагогические ценности, активно, адекватно и последовательно их реализует в рамках учебно-профессиональной деятельности в ходе семинарских и практических занятий, педагогических практик.

Проведенная методика позволила выявить типы эмоционального отношения студентов первого курса к гуманистическим ценностям профессионально-педагогической деятельности.

Исходная распределенность студентов по этому основанию (типу эмоционального отношения к гуманистическим профессионально-педагогическим ценностям) приняла следующее соотношение: «активно отрицающие» – 3,1 % в экспериментальной группе, 3,8 % – в контрольной; «пассивно отрицающие» – 18,5 % и 9 % соответственно; «нейтральные» – 36,9 % и 48,7 %; «принимающие» – 29,2 % и 32,1 %; «актуализирующие» – 12,3 % и 6,4 % из общего числа респондентов. Полученные данные свидетельствуют о значительном числе студентов экспериментальной и контрольной групп, отрицающих или нейтральных по отношению к гуманистическому содержанию ценностей профессионально-педагогической деятельности.

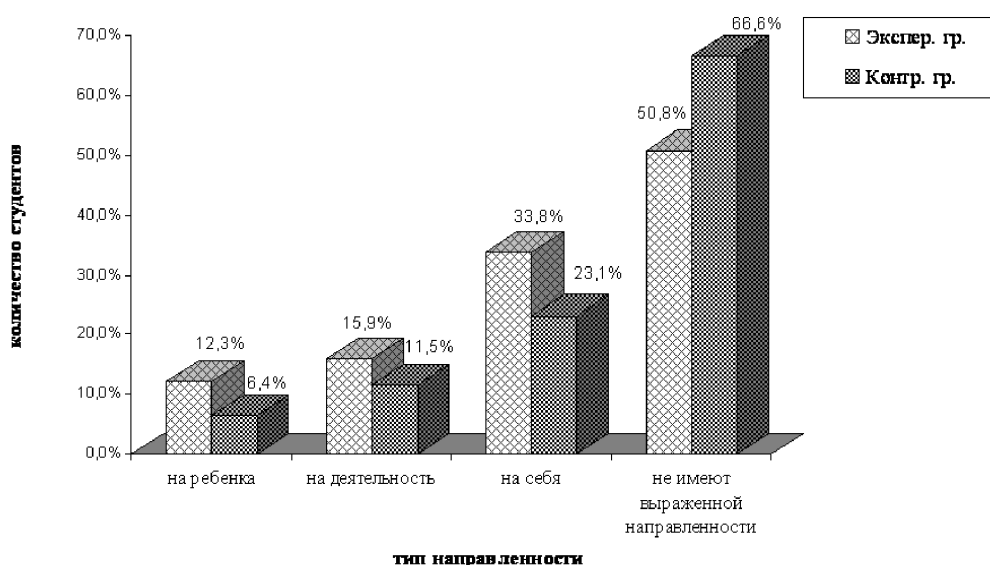
Таблица 2

**Данные изучения типов эмоционального отношения студентов экспериментальной и контрольной групп к гуманистическим ценностям педагогической деятельности**

Тип эмоционального отношения	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	%	чел.	%	чел.
Активное отрицание	3,1	2	3,8	3
Пассивное отрицание	18,5	12	9	7
Нейтральное	36,9	24	48,7	38
Принимающее	29,2	19	32,1	25
Активное позитивное	12,3	8	6,4	5

Для выявления типов направленности профессионально-ценностных ориентаций студентов первого курса использовалась методика С.Д. Полякова. Результаты исследования показали следующее: 49,2 % студентов экспериментальной и

33,8 % контрольной группы имеют значимую доминирующую направленность профессионально-ценностных ориентаций, 50,8 % студентов экспериментальной и 66,2 % студентов контрольной группы распределены по всем типам, т. е. не имеют выраженной направленности. Соответственно данные количества студентов, имеющих значимую доминирующую направленность, выглядят следующим образом: 33,8 % студентов в экспериментальной и 23,3 % студентов в контрольной группе имеют направленность профессионально-ценностных ориентаций на себя, 15,4 и 11,7 % студентов в экспериментальной и контрольной группах соответственно на деятельность, 12,3 % студентов в экспериментальной группе и 6,5 % студентов в контрольной группе демонстрируют выраженную гуманистическую направленность ценностных ориентаций, т. е. на ребенка.



*Рис. Данные изучения типа направленности профессионально-ценностных ориентаций студентов*

В целом, полученные данные указывают на отсутствие у большинства будущих педагогов восприятия каждого ребенка как личности, умения видеть в ее росте и духовном совершенствовании цель и смысл своей профессионально-педагогической деятельности. Исследование показало, что значительная часть студентов первого курса имеет профессионально-ценностные ориентации, не отражающие аксиологические приоритеты современного образования, провозглашающего абсолютную ценность личности. Выраженную гуманистическую направленность профессионально-ценностных ориентаций имеет незначительная часть (12,7 % в экспериментальной и 6,5 % в контрольной группе) исследуемой группы студентов первого курса.

Результаты теоретического анализа, данные изучения профессионально-ценностных ориентаций студентов первого курса позволили определить педагогические условия формирования гуманистической направленности профессионально-ценностных ориентаций студентов, одним из которых мы рассматрива-

ем актуализацию аксиологического потенциала педагогического знания при изучении студентами педагогических дисциплин. В проведенном нами исследовании основными способами актуализации ценностного потенциала педагогики выступили: аксиологизация содержания (акцентирование ценностей педагогического знания), проблематизация содержания курса, интеграция научно-педагогических знаний и личностного опыта будущих педагогов, персонализация педагогического знания.

Обратимся к рассмотрению аспекта реализации указанных способов актуализации аксиологического потенциала педагогики.

Осуществляя аксиологизацию содержания, мы расширили и конкретизировали содержание изучаемого курса «Общие основы педагогики», включив для обсуждения вопросы определения ценностных оснований образования, базисных профессионально-педагогических ценностей: гуманистических, профессионального самосовершенствования, самопознания, обогащения педагогическим опытом; коммуникативных (субъект-субъектных взаимоотношений, диалога как пространства развития личности Другого и т. д.), позволяющие более полно и целенаправленно раскрыть гуманистическую сущность педагогической деятельности, особенности профессиональной роли, позиции учителя, осознать значимость профессионально-ценностных ориентаций в профессионально-педагогической деятельности.

При этом мы учитывали, что гуманистические ценности не являются внешними по отношению к педагогической теории, их усиление не вызывает деформации педагогического знания, не снижает научного уровня, не ведет к его примитивизации.

Осуществляя проблематизацию содержания курса педагогики, мы основывались на положении о том, что новообразования в ценностно-смысловой сфере не прямо связаны с объективным содержанием некоторой предметности, а опосредованы сложными процессами смыслообразования, обретением опыта самостоятельных решений, рефлексии своей деятельности и т. д. В значительной мере это обеспечивалось предметным содержанием, заданным в проблемной форме.

Проблематизация содержания осуществлялась нами как на лекциях, так и на семинарских занятиях. На первых этапах работа над какой-либо проблемой проводилась коллективно под руководством преподавателя. Начальный этап часто был связан с выявлением основной проблемы, главного вопроса, самостоятельным поиском «авторского» ответа. Этот поиск позволил актуализировать ценностно-ориентационную функцию студентов. Проблемно заданное содержание побуждало их к собственным размышлениям, а не привычному ожиданию готовой информации. Постановка проблемы, формулирование проблемного вопроса в начале лекционного занятия актуализировали обыденные представления студентов-первокурсников о различных феноменах педагогической действительности, предполагали столкновение студента с объективированным в вопросе затруднением, на который у него нет ответа и который требует смыслопоисковой активности, инициирующей его внутреннее напряжение, способствующее обретению студентом собственной ценностной позиции. Лекции были выстроены таким образом, что лекционный материал задавал определенный проблемный фон, представление всех педагогических явлений осуществлялось как фе-

номенов со свойствами противоречивости, проблемности, открытости и т. д., что, на наш взгляд, ориентировало студентов на самостоятельный поиск смысла понятий, идей, подходов и т. д.

Кроме того, реализуя проблематизацию содержания на лекционных занятиях, мы представляли студентам позиции различных педагогических школ в решении той или иной проблемы, иллюстрируя тем самым ситуацию полемики различных направлений педагогической науки. Лекции при такой организации были не просто формой информирования, а становились средой формирования ценностных установок на диалог, на личностное знание, понимание. Такой подход, на наш взгляд, способствовал выработке оценочно-аналитических, рефлексивных способностей студентов, становлению собственной аксиологической позиции.

Кроме того, при актуализации аксиологического потенциала предметного содержания курса педагогики, мы использовали такой способ, как интеграция научных педагогических знаний и личностного опыта будущих педагогов.

Здесь мы исходили из того, что ценностное содержание педагогики не само по себе обретает статус личностной ценности, а лишь в том случае, когда студент увидит в них личностный смысл, откроет в предлагаемых текстах свой контекст [Донцов, Белокрылова 1999]. В этой связи задача педагога состоит в том, чтобы войти с этим текстом в сферу реальных проблем студента, обусловленных его личностным самоутверждением, самореализацией.

Положение о признании субъектного опыта будущих педагогов как самобытного и самоценного, построение обучающих воздействий с максимальной опорой на имеющиеся у студентов знания, установки, ценности в контексте личностно ориентированного подхода является принципиально важным (Е.В. Бондаревская, А.В. Зеленцова, М.В. Кларин и др.). При традиционном обучении часто не учитываются имеющийся личностный опыт, практические запросы, потребности, интересы, ценности студентов, не проводится связь получаемых знаний с жизненными планами и профессиональной деятельностью будущих педагогов. В результате педагогическое знание, содержащее значимые ценности, воспринимается студентами как отчужденное, они не всегда осознают важность предлагаемых знаний и ценностей. Все это способствует формальному и безличному усвоению студентами педагогики, не затрагивает их ценностно-смысловой сферы и в дальнейшем значительно затрудняет процесс профессионального становления. Поэтому с самого первого занятия моделировалось активное погружение студентов в деятельность рефлексивного, смыслотворческого характера в ходе освоения предметного содержания, чтобы студенты могли почувствовать антропологический, гуманистический характер педагогической науки; искренний профессиональный интерес к их личностям, ценностным устремлениям со стороны преподавателя на фоне традиционных межличностных отношений в педвузе, когда студенты, находясь в сложной эмоционально-дискомфортной обстановке дидактического давления образовательного процесса, воспринимаются односторонне – со стороны их академической успеваемости при неустребованности личностных качеств, опыта, функций и т. д.

Кроме того, непосредственно само педагогическое знание, которое включает духовные, общечеловеческие, профессионально-педагогические ценности мы



рассматривали как особое, «живое» знание (В.П. Зинченко). К основным характеристикам «живого» знания ученый относит его целостность и открытость. «Живое» знание всегда пристрастно и включает в себя не только знание о чем-либо, но и знание о субъекте знания, т. е. о самом человеке. «Познавая и переживая нечто, – пишет В.П. Зинченко, – мы одновременно познаем себя и этим самопознанием... сотворяем себя» [Зинченко 1994 : 33].

При этом мы учитывали одну из основных особенностей освоения студентами педагогики, которая состоит в том, что, приступая к ее изучению, студенты педвуза имеют определенные сведения о педагогической деятельности и профессии, опыт взаимодействия с педагогами разного типа, имеют определенную структуру профессионально-педагогических ценностей, поскольку сами были участниками образовательного процесса в качестве учащихся и накопили опыт проживания этой предметности. Эти житейские представления, обыденные знания вырабатывались студентами в течение всей их жизни, в них присутствует ценностно-смысловое, чувственно-эмоциональное отношение к объектам педагогической действительности. Эти знания сопряжены с различными переживаниями студентов, являются актуальными для них, всегда эмоционально «разогреты» и имеют высокую вероятность подключения к любой их мысли. Поэтому мы стремились к тому, чтобы научное педагогическое знание в рамках изучения курса было задано таким образом, что включало в себя элементы того «живого» знания, которое образовано личностным, ценностным опытом конкретного студента (А.И. Донцов, В.П. Зинченко, Б.Я. Пукшанский).

Рассматривая имеющийся личностный опыт студентов как важную внутреннюю детерминанту качества освоения «нового» ценностного содержания, при организации предметного содержания мы стремились к тому, чтобы открытие студентами новых аксиологических феноменов, осмысление гуманистического содержания ценностей педагогической деятельности осуществлялось одновременно с воспроизведением и рефлексией собственного опыта студентов как участников образовательных систем, анализом собственного содержания ценностных характеристик педагогической деятельности, осознанием их взаимосвязи.

С этой целью на лекционных занятиях нами стимулировалась рефлексивная деятельность студентов, которые в предлагаемом всей аудитории для осмысления педагогическом знании должны были обнаружить личностно значимую тему, непосредственно затрагивающую их жизнь. Особое внимание уделялось ситуациям, когда прошлый опыт студентов первого курса противопоставлялся «новому» содержанию профессионально-педагогических ценностей, ценности школьной модели педагогического взаимодействия не соответствовали предъявляемым гуманистическим ценностям и т. д. В этой связи в качестве результата лекции мы рассматривали формулирование студентом себе определенной ценностной проблемы, вопроса, конкретизирующих проблематику лекции лично для него.

Персонализация предметного содержания как способ актуализации аксиологического потенциала педагогического знания была направлена на то, чтобы увязать изучение студентами педагогических теорий, концепций, различных школ с личностной и профессиональной позицией их авторов. Это позволило студентам убедиться, что различные дидактические и воспитательные концеп-

ции несут отпечаток личности их автора, его философской позиции, его идеологии, ценностных ориентаций.

Таким образом, реализуя различные способы актуализации аксиологического потенциала педагогического знания (аксиологизацию содержания, проблематизацию, интеграцию научно-педагогических знаний и личностного опыта будущих педагогов, персонализацию педагогического знания), образующего предметное содержание курса педагогики, мы обеспечивали включение студентов в особый вид познавательной деятельности, которая была направлена не только на усвоение собственно педагогического содержания, но и на создание предпосылок формирования позитивного эмоционального отношения к гуманистическим ценностям профессионально-педагогической деятельности.

В целом, результаты проведенного исследования убеждают в необходимости придания особого значения категории «профессионально-ценностные ориентации», которая в современных условиях педагогического образования становится логическим центром личностного и профессионального развития будущего педагога. Целенаправленная работа по формированию профессионально-ценностных ориентаций студентов показала потенциальные возможности педагогических дисциплин для развития и коррекции ценностной направленности студентов педагогического вуза.

### ***Библиографический список***

1. Габдулхаков, Р.Р. Аксиологические императивы образования / Р.Р. Габдулхаков. – Уфа, 1999. – 86 с.
2. Донцов, А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 42–49.
3. Зинченко, В.П. Живое знание / В.П. Зинченко. – Самара, 1998.
4. Котова, И.Б. Философские основания современной педагогики / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов н/Д: Изд-во РПУ, 1994. – 63 с.
5. Пукшанский, Б.Я. Обыденное знание: Опыт философского осмысления / под ред. М.С. Козловой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987.
6. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) / З.И. Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87–90.
7. Слостенин, В.А. Ценностные ориентации и профессиональное самосознание учителя / под ред. З.И. Равкина // Ценностные ориентации в сфере образования: история и современность. – М., 1995.
8. Учитель крупным планом: социально-педагогические проблемы учительской деятельности / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 1994. – 134 с.
9. Чижакова, Г.И. Ценностные основания профессионально-педагогического образования / Г.И. Чижакова // Профессиональное образование в Сибири. – 2000. – № 1. – С. 34–36.

**НЕДОРАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ  
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПОНИМАНИЯ  
ЛОГИКО–ГРАММАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР ЯЗЫКА  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

*Л.А. Брюховских*

Дизартрия представляет собой сложный речевой дефект, в структуре которого наряду с выраженными нарушениями фонетической стороны отмечаются и особенности развития лексико-грамматической стороны речи. Поражение двигательных механизмов в доречевом периоде в сочетании с сенсорными расстройствами может приводить к сложной дезинтеграции и патологии всех звеньев речевого развития. Исследования Л.О. Бадаляна, Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, С.И. Маевской, Р.И. Мартыновой, Е.М. Мастюковой указывают на замедленное развитие ряда высших корковых процессов, в том числе и пространственного гнозиса. Очевидно, что дезинтегрированное речевое развитие детей с дизартрией может оказывать патологическое влияние на развитие и формирование пространственного гнозиса, пространственных представлений, что находит свое отражение в речевой деятельности, в частности в понимании сложных логико-грамматических структур языка [Бадалян 1984; Лопатина 2003; Маевская 1975; Мартынова 1975; Мастюкова 1983].

Известно, что при переработке любой информации человек может использовать разные стратегии – хаотичную и целостную, симультанную и сукцессивную, рефлексировать ситуацию целиком или игнорировать какой-либо ее фрагмент, иметь или не иметь навык структурирования материала, но эти параметры «в корне своем суть пространственные представления» [Семенович 2002].

А.В. Семенович указывает, что пространственные представления относятся к базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов – письмо, счет, чтение, мышление, речь и т. п. [Семенович 2002].

Характеризуя симультанный вид синтетической деятельности коры, А.Р. Лурия писал, что «...овладение любой системой отношений, будь то грамматическая система языка или система арифметических понятий, необходимо предполагает размещение элементов в известную симультанно обозримую схему, ...в восприятии грамматической системы языка, необходимость этих синтезов может выступать также с большой отчетливостью, и их нарушение приводит к распаду соответствующих логико-грамматических отношений» [Лурия 1963 : 70,72].

Недоразвитие или нарушение пространственного восприятия, пространственных представлений приводит к трудностям ориентировки в пространстве, дефектам в конструктивно-изобразительной деятельности, трудностям счета, понимания сложных логико-грамматических структур. Возникают трудности в понимании предлогов и приставок с пространственным значением, отношений сравнений, инверсионных конструкций. Данные проявления свидетельствуют о

«неблагоприятном состоянии теменно-затылочных отделов коры больших полушарий» [Лурия 2002].

О.И. Галкина выделила несколько показателей, характеризующих развитие пространственных представлений у младших школьников: уровень дифференцировки пространственных признаков и отношений; уровень речевого обозначения их, соответствие между представлением и значением слова; уровень синтеза пространственных и количественных представлений; уровень включения пространственного представления в мыслительную деятельность учащихся [Галкина 1961].

*Основная цель исследования* – выявить первичный механизм нарушения понимания логико-грамматических структур языка у испытывающих трудности в обучении младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии и общим недоразвитием речи. Исследование опиралось на основные методологические принципы анализа речевой патологии, сформулированные Л.С. Выготским, А.Р. Лурия, Р.Е. Левиной, В.И. Лубовским.

Нами были использованы нейропсихологические методики исследования высших психических функций, разработанные А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, Е.Н. Винарской, Т.В. Ахутиной, тесты мотометрической шкалы Озерецкого – Гельнитца, традиционные методы и приемы, используемые в логопедии для обследования детей с нарушениями речи, предложенные Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, Г.В. Чиркиной и др. Была проведена нейропсихологическая диагностика и комплексное клиничко-психолого-педагогическое обследование 100 младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии и общим недоразвитием речи IV уровня, испытывающих трудности в обучении, и 30 учащихся 2–3 классов с нормальным речевым развитием и успешно справляющихся с учебной программой школы.

Целями изучения понимания логико-грамматических структур языка было выявление уровня и особенностей понимания конструкций: сравнительных, атрибутивного родительного падежа, творительного падежа со значением орудийности, предложно-падежных с пространственным значением, пассивных, инвертированных и выражающих временные отношения.

Целью изучения пространственного гнозиса было выявление уровня и особенностей сформированности: соматопропространственного гнозиса, ориентации в схеме собственного тела; зрительно-пространственного гнозиса; умения устанавливать пространственные отношения изображаемых предметов; зрительно-пространственной ориентации; владения вербальными средствами для обозначения в речи пространственных отношений между предметами; зрительно-конструктивной деятельности; сформированности квазипространственных представлений.

Исследование соматопропространственного гнозиса, праксиса выявило снижение уровня сформированности данного психического процесса. Ориентация в схеме собственного тела у школьников с дизартрией имеет более низкий средний показатель (1,37 балла) по сравнению со школьниками с нормальным речевым развитием (2 балла).

Показатели уровня сформированности умения устанавливать пространственные отношения у учащихся с речевой патологией резко снижены по сравнению

с результатами школьников первой группы: соответственно 1,28 и 2,0 балла. Прослеживается взаимосвязь между уровнем выполнения заданий и степенью их условности. Учащиеся затрудняются устанавливать пространственные отношения между предметами, не дифференцируют значение пространственных предлогов «над» и «под», ошибаются в выборе фигур по двухкомпонентной характеристике.

Низкий уровень развития зрительно-конструктивной деятельности у школьников с дизартрией (1,19 балла). У части школьников выявлено сочетание расстройств симультанности, целостности восприятия, дефицита в звене развертывания программы рисунка, сличения результата с образцом. У них преобладал двухмерный тип изображения.

Школьники с дизартрией испытывают трудности в вербализации пространственных отношений между предметами: средний балл 1,05, у школьников с нормальным речевым развитием – 1,95. Использование пространственной лексики ограничено наречиями «вверху – внизу». Указательные местоимения – «здесь», «тут», наречия «слева – справа» актуализируются только после вербальной стимуляции.

Исследование понимания сложных логико-грамматических конструкций также выявило снижение уровня сформированности данного психического процесса. Была изучена иерархия сложности семи типов грамматических конструкций для понимания школьниками с дизартрией. Зависимость понимания содержания фраз от грамматической сложности (в порядке возрастающей сложности) представлена в таблице.

Таблица

**Зависимость понимания фраз от грамматической сложности школьниками с дизартрией и нормальным речевым развитием (в %)**

Тип фразы	Полное понимание, школьники с дизартрией	Полное понимание, школьники с норм. реч. разв.
Родительный (атрибутивный)	80	100
Творительный (орудийный)	75,7	100
Сравнительные	70,7	100
Пассивные	55	98,5
Временные	33,5	100
Инверсионные	21,5	94,3
Предложные	11,4	94,3

Из таблицы видно, что грамматическая сложность конструкций оказывает выраженное и однозначное влияние на декодирование их школьниками с речевой патологией и существенно не влияет на декодирование их школьниками с нормальным речевым развитием. Понимание предложных конструкций с пространственным значением у школьников с дизартрией соответствует низкому уровню (средний балл 0,96). Низкий уровень понимания данных конструкций обусловлен неуточненным лексическим значением пространственных предлогов, высокой степенью их абстрагирования, невозможностью использовать се-

мантические опоры, чувственные опоры, наличием обратимости конструкций, несформированностью квазипространственных представлений.

Исследование понимания временных сложноподчиненных конструкций с союзами «после того как», «прежде чем», в которых последовательность событий вступала в противоречие с их изложением, и декодирование простых временных конструкций с использованием предлогов «после», «перед» с пространственно-временным значением показали существенные различия между двумя группами. Средний балл за серию составил соответственно 1,88 и 1,13, что свидетельствует о трудностях в проведении дополнительной трансформации конструкции во внутреннем плане у школьников с дизартрией.

Низкий уровень продемонстрировали школьники с речевой патологией в понимании инверсионных конструкций (средний балл 1,19). Декодирование данных конструкций серьезно нарушено и носит специфический характер, обусловленный невозможностью провести вспомогательную трансформацию необычной структуры конструкции во внутреннем плане. У испытуемых с нормальным речевым развитием декодирование данного типа конструкций сохранно.

Уровень понимания логико-грамматических конструкций, выражающих отношения родительного (атрибутивного) и творительного (орудийного) падежей, а также сравнительных конструкций был более успешным, хотя и ниже, чем у школьников с нормальным речевым развитием.

Средний балл сформированности пространственного гнозиса у школьников с дизартрией составил 1,36; средний балл понимания логико-грамматических структур языка – 1,40, что позволяет говорить о недостаточном уровне сформированности данных психических процессов.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод о том, что нарушение понимания логико-грамматических структур языка у младших школьников с общим недоразвитием речи и дизартрией обусловлено недоразвитием пространственного гнозиса, пространственных и квазипространственных представлений.

Данные, полученные в результате проведенного исследования, подвергались статистической обработке. Вычисления проводились на IBM / PC с помощью пакета прикладных программ корпорации STAT Soft ink. – SPSS 10,5 для среды WINDOWS. Статистический анализ подтвердил достоверность результатов. Взаимосвязь показателей между недоразвитием пространственного гнозиса, праксиса, пространственных представлений и пониманием сложных логико-грамматических структур языка у школьников с речевой патологией отражает высокую корреляцию ( $r_s = 0,445$ , при  $p \leq 0,01$ ).

*Таким образом*, проведенное исследование показывает, что у части младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии и общим недоразвитием речи имеет место недоразвитие пространственного гнозиса, пространственных представлений, снижено понимание сложных логико-грамматических структур языка вследствие функциональной задержки в развитии теменно-височно-затылочных отделов мозга (зона ТРО). Данная задержка обусловлена воздействием негрубых неблагоприятных перинатальных факторов, повлекших за собой нарушение функций двигательного анализатора, снижение кинестетического восприятия, вторичное речевое недоразвитие.

Недоразвитие пространственного гнозиса, пространственных представлений проявляется в снижении умения ориентироваться в схеме тела, устанавливать пространственные отношения предметов. Данная функция нарушается сильнее, если установка пространственных отношений лишается вспомогательных опор. Ошибки в определении пространственных отношений находят выражение в зрительно-конструктивной деятельности. В изобразительной деятельности учащихся можно отметить отсутствие способов передачи перспективы, у части школьников наблюдались специфические ошибки, связанные с расстройством симультанности, целостности восприятия, дефицита в звене развертывания программы рисунка, сличения результата с образцом. Отличительным признаком является несформированность умения использовать в речи пространственные вербально-понятийные средства языка. Специфические ошибки выявлены и в письменной речи. Наблюдаются отставание в усвоении строения разрядного числа, повлекшее за собой нарушения счетных операций, недоразвитие невербального и вербального способов переработки пространственной информации.

У младших школьников с дизартрией и общим недоразвитием речи наблюдается снижение уровня понимания сложных логико-грамматических структур языка, при этом прослеживается зависимость между уровнем выполнения задания и степенью его условности. Успешность декодирования зависит от наличия дополнительных опор. Учащиеся не дифференцируют значения пространственных предлогов, по этой же причине затрудняются в декодировании конструкций, выражающих временные отношения. Нарушены процессы декодирования инверсионных, пассивных конструкций и конструкций с подчинением, для понимания которых необходимо выполнить дополнительную трансформацию структуры предложения во внутреннем плане.

В экспрессивной речи у младших школьников отмечается несформированность грамматического строя, которая проявляется трудностями в употреблении предлогов, союзов, наречий, выражающих пространственные отношения. В связной речи выявляются легкие нарушения программирования связных высказываний и нарушения языкового оформления: стереотипные связующие элементы, бедность использования лексико-грамматических и синтаксических средств, недостаточность предикативной функции речи, трудности актуализации слов и структурирования предложений.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что недоразвитие понимания сложных логико-грамматических структур языка является следствием несформированности базовых пространственно-временных представлений, связанных со структурами как левого, так и правого полушария.

### ***Библиографический список***

1. Бадалян, Л.О. Детская неврология / Л.О. Бадалян. – М.: Медицина, 1984. – 575 с.
2. Галкина, О.И. Развитие пространственных представлений у детей в процессе начального обучения / под ред. Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова // Проблема восприятия пространства и пространственных представлений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 118–125.

3. Лопатина, Л.В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами / Л.В. Лопатина // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 45–50.
4. Лурия, А.Р. Мозг человека и психические процессы. Нейропсихологические исследования / А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 322с.
5. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – М.: Академия. – 2002. – 384 с.
6. Маевская, С.И. Основные задачи сенсорного воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской // Нарушения речи и голоса у детей. – М.: Просвещение, 1975. – С. 108–118.
7. Мартынова, Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией / под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской // Расстройства речи и методы их устранения. – М.: МГПИ, 1975. – С. 79–91.
8. Мастюкова, Е.М. Особенности понимания речи у учащихся с ДЦП / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1983. – № 3. – С. 2–9.
9. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.



# АННОТАЦИИ

---

*О.Г. Прохорова*

## **ПОДГОТОВКА МОЛОДЁЖИ К РОДИТЕЛЬСТВУ**

В статье определяется готовность к родительству, влияние атмосферы внутрисемейных отношений на воспитание детей; личностная зрелость родителей, умение строить взаимоотношения с ребёнком, выделены три компонента личностной зрелости родителей: когнитивный, поведенческий, эмоциональный. Воспитание родителей рассматривается как часть социальной политики, как социальная проблема общества.

*А.Н. Савчук, С.П. Романова*

## **ПРОБЛЕМЫ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Статья посвящена изучению состояния здоровья и образа жизни учителя физической культуры как ключевой фигуры школьного физкультурного образования, от которого в первую очередь зависит успешность сохранения и укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни молодого поколения.

*Т.А. Данилина*

## **ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

В статье описана история ДОО с 1859 г. до наших дней. Охарактеризованы особенности дошкольного воспитания советского периода, такие как стремление подчинить семью влиянию дошкольного детского учреждения; изменения в характере взаимодействия семьи и дошкольного детского учреждения в 90-е годы, основанные на принципах гуманистического характера образования, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитания гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье.

*Гринберг Г.М., Лукьяненко М.В., Пак Н.И.*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТА**

В статье представлена концепция организации научно-исследовательской работы студентов на основе их непрерывной проектно-ориентированной деятельности. По каждому дипломному проекту формируется команда, в которую

входят студенты старших и младших курсов. Итогом работы выпускника является разработка дипломного проекта, а студентов младших курсов – выполнение курсовых проектов, курсовых работ и расчетно-графических заданий.

*М.Г. Янова, В.В. Игнатова*

**К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

В статье рассматривается проблема моделирования организационно-педагогической культуры будущего учителя в условиях современного образования. Научный материал, изложенный в статье, позволяет проанализировать возможность применения методики с целью формирования профессионально-культурного модуса поведения будущего учителя, его способности к культуросодействию и культуросозиданию как высокоорганизованного педагога.

*О.А. Осипенко*

**СОДЕРЖАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ И ВУЗОВСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В РАМКАХ ЗАОЧНОЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ШКОЛЫ**

В статье обсуждается расширение форм работы заочной естественнонаучной школы с целью решения задачи профилизации школьного образования. Также рассматриваются вопросы, связанные с изменением содержания, с использованием современных технологий обучения и изменением модели взаимодействия школьника и вуза.

*С.А. Виденин*

**ИЗУЧЕНИЕ ВУЗОВСКОГО КУРСА «ИСТОРИЯ ИНФОРМАТИКИ» В КОНТЕКСТЕ ОБУЧАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ «ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ДЕЛАНИЕ»**

Статья посвящена системе методов – «обучение через делание». Рассказывается об опыте внедрения данной методики в курсе «История информатики», даются рекомендации по её эффективному применению. Говорится о преимуществах и недостатках описываемой методики.

*Л.П. Уфимцева, Т.А. Грищенко*

**ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ**

В статье представлено теоретическое обоснование комплекса педагогических средств (методологической базы, содержания дидактического материала и его поэтапного планирования, выбора методов и организационных форм), способ-

ствующих эффективному формированию зрительного восприятия учащихся специальных (коррекционных) школ III–IV вида.

*О.Л. Беляева*

#### **РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Статья посвящена комплексной оценке результатов интеграции слабослышающих учащихся в общеобразовательную школу посредством изучения динамики формирования ряда навыков: восприятия и воспроизведения устной речи, обеспечивающих возможность общения со слышащими сверстниками; владения устной и письменной речью; коммуникации и социально-бытовой ориентировки.

*В.Г. Гончарова*

#### **ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В статье актуализируется проблема высшего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. В рамках данной проблемы предлагаются различные образовательные модели, на сегодняшний день в той или иной степени рассматриваемые в профессиональном образовании данной категории лиц. Как альтернатива предлагается модель педагогического проектирования, наиболее органично и гибко реализуемая в процессе профессионального образования лиц с большой вариацией и многообразием форм ограничения здоровья.

*А.В. Мамаева*

#### **СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ 7–9-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА**

В статье отражена авторская система логопедической работы по формированию первоначальных коммуникативных умений у детей с церебральным параличом 7–9-летнего возраста. Схематично представлены взаимосвязанные компоненты системы: принципы, задачи, направления, этапы, методы, приемы и формы организации работы.

*Л.В. Доманецкая*

**ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ  
К СВЕРСТНИКАМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ГРУППЫ ДООУ**

В статье представлен обзор литературы по направлениям и содержанию воспитания толерантности у дошкольников в условиях интегрированной группы детского сада. Автором рассмотрены компоненты толерантности. Выявлены особенности их формирования у детей в разные возрастные периоды.

*Е.И. Чернова*

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ  
ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА**

В статье рассматриваются основные характеристики жизненного пространства человека, а также влияние пространственных характеристик на построение перспективы собственного движения. Важными характеристиками жизненного пространства являются: пространство организма, пространство деятельности, пространство жизни. Приведены результаты исследования жизненного пространства, которые свидетельствуют о том, что открытость-закрытость, разреженность-плотность пространства, находясь в гармоничном состоянии, могут помочь во внутриличностной структурированности и организации внешних областей жизненного пространства, а также в выстраивании перспективы собственного развития.

*И.О. Логинова*

**ВРЕМЕННОЙ КОНТИНУУМ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА**

В статье представлен материал, описывающий особенности временного континуума жизненного самоосуществления человека, которое характеризуется расширением и гармонизацией взаимоотношений временных осей «прошлое – настоящее – будущее», влекущих за собой эффекты открытости будущего в виде спектра преддетерминированных возможностей. Данная позиция отражена как в теоретическом плане, так и в плане анализа эмпирически полученных данных.

*С.В. Шук*

**СТАНОВЛЕНИЕ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ  
КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

В статье представлены результаты анализа самопонимания как психолого-педагогического феномена, закономерности, принципы, структурно-функциональная модель становления самопонимания в воспитании старших подростков.

*О.А. Сидоренко*

**ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

В статье с учетом обобщенной структуры педагогического взаимодействия (учитель – учебный предмет – ученик) выделены три типа направленности профессионально-ценностных ориентаций: на себя, на профессионально-педагогическую деятельность, на ребенка. Автор исходит из предположения, что структура системы педагогических ценностных ориентаций может быть изоморфна структуре элементов педагогической действительности и может включать: ценности-цели профессионально-педагогической деятельности; ценности-средства; ценности-отношения; ценности-качества; ценности-знания. Отражены результаты изучения направленности профессионально-ценностных ориентаций студентов КГПУ.

*Л.А. Брюховских*

**НЕДОРАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
И ПОНИМАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР ЯЗЫКА  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

В статье раскрываются теоретические аспекты и авторское экспериментальное исследование особенностей пространственных представлений и их взаимосвязь с нарушением понимания сложных логико-грамматических структур языка у младших школьников с легкой степенью дизартрии и общим недоразвитием речи.

**ABSTRACTS**

*O.G. Prokhorova*

**PREPARATION OF YOUNG PEOPLE TO PARENTHOOD**

Training of young people for fulfilling the role of the mother or the father must take place in the family as well as at an educational institution. The most efficient way to perfecting youth preparation for educating children is through prevention of pedagogic mistakes.

Social importance and mass character of parenthood determine the importance of developing and implementing special programs aimed at the formation of personal maturity since all the faults of a parent personality inevitably tell on children development and create problems for children's adaptation to kindergarten and school

environment. The author of the article suggests her vision of the content, expediency and effectiveness of such programs.

*V.A. Adolf, T.N. Boyko, I.Yu. Stepanova*

**ABOUT ONE OF THE APPROACHES TO QUALITY PROVISION  
FOR THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS OF A SPECIALIST**

The renovation of the present day system of higher professional pedagogical education is closely connected with the search for new approaches to training future teachers the way that will secure a high quality level for contemporary general education. When organizing the process of teaching theory it is expedient to make use of a generalized model of vocational training. The realization of the teaching process on the basis of a generalized model presupposes a cyclic transfer from one stage of professional competence to another. Practical training is organized as a search system directed to the provision of integrity of theoretical and practical readiness for professional pedagogical activity. Management of the practical training quality at each stage is executed on the basis of diagnostic monitoring which is provided by the use of a process description set. The strategies suggested by the authors of the article allow to reveal individual professional style of a future teacher and provide an opportunity to correct it at each new stage of vocational training.

*A.N. Savchuk, S.P. Romanova*

**ANALYSIS OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS' HEALTH  
AND THE WAYS OF ITS IMPROVEMENT**

This article is devoted to studying a physical training teacher's health condition and way of life. The teacher of physical culture is a key figure in the development of school physical culture, and it is he who provides a success in preserving and strengthening health and forming a healthy way of life for the young generation. So his own condition and life style should be a proper example for young people to follow.

*T.A. Danilina*

**HISTORICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The author of the article suggests an overview of the system of preschool education in Russia in the chronological aspect beginning with the middle of the XIXth century and up to the present day. Particular attention is paid in the article to continuous changes in the strategic orientation of preschool education during its quite long history – from being an alternative to family education towards the implementation of the principle of close cooperation of the family and a preschool educational institution at present. The author emphasizes pluralistic character of contemporary preschool education in Russia and a possibility of resorting to quite a number of rational and properly tested educational approaches in upbringing preschool children

*G.M. Grinberg, M.V. Lukyanenko, N.I. Pak*

**ORGANIZATION OF STUDENTS' CONTINUOUS PROJECT-ORIENTATION ACTIVITY**

In article the concept of research work organization with students on the basis of their continuous project-orientation activity is presented. A team uniting students of senior and junior years of studying is formed. All of them get together united by the same research problem. As a result senior students develop their graduation diploma projects while junior students accomplish their academic year projects, course papers and calculation-graphical assignments.

*M.G. Yanova, V.V. Ignatova*

**ABOUT MODELING ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE  
OF A FUTURE TEACHER**

The problem of modeling organizational-pedagogical culture of the future teacher in the conditions of contemporary educational process is considered in the article. Research materials presented in the article allow to analyze the possibility of applying certain methods in order to form the professional-cultural modus of a future teacher activity, his abilities for culture assimilation and culture creation.

*O.A. Osipenko*

**SCHOOL TEACHERS AND UNIVERSITY TEACHERS INTERACTION  
WITHIN THE FRAMEWORK OF CORRESPONDENCE NATURAL SCIENCES SCHOOL**

The article considers the issue of developing new forms of work in correspondence school of natural sciences. The aim of this approach is to solve the problem of profiling secondary school education. The questions connected with content change, usage of modern educational technologies and a change of the pupil-university interaction model are also discussed here.

*S.A. Videnin*

**STUDYING THE UNIVERSITY SUBJECT  
OF «INFORMATION TECHNOLOGY HISTORY»  
BY MEANS OF «LEARNING THROUGH DOING» TEACHING APPROACH**

The article is devoted to the system of methods called «learning through doing». Practical experience of implementing these methods in the course of teaching «Information Technology History» is presented. Recommendations concerning their effective usage are suggested here. Advantages and disadvantages of the methods mentioned above are also considered in the article.

*L.P. Ufimtseva, T. A. Gritchenko*

**FORMATION OF VISUAL PERCEPTION IN SCHOOLCHILDREN  
WITH IMPAIRED VISION IN THE COURSE OF SPECIAL CORRECTIONAL TRAINING**

Theoretical substantiation for a complex of pedagogical means (methodological base, content of didactic material and its stage-by-stage planning, choice of methods and organizational forms) providing for effective formation of visual perception in the pupils of the III<sup>d</sup> and IV<sup>th</sup> types of special (for mentally retarded children) schools is presented in the article.

*O.L. Belyaeva*

**EFFECTIVENESS OF INTEGRATED TRAINING  
FOR HARD-OF-HEARING PUPILS IN A COMPREHENSIVE SCHOOL**

In the article a complete evaluation of the results of the hard-of-hearing pupils' integration in a comprehensive school by means of studying the dynamics of some skills formation is presented. These skills include perception and reproduction of oral speech that provide an opportunity of communication with children of good hearing, oral and written speech skills, skills of effective socialization.

*V.G. Goncharova*

**PROJECT REALIZATION APPROACH TO HIGHER VOCATIONAL TRAINING  
OF DISABLED PEOPLE**

In the article the problem of higher professional education for people with limited health opportunities are discussed. Within the framework of the problem under consideration various educational models suggested for training people of the given category are considered. As an alternative a model of pedagogical projecting is proposed. It is regarded as the most appropriate and flexible one to be implemented in the process of vocational education for people with a variety of health troubles.

*A.V. Mamayeva*

**SPEECH THERAPY WORK SYSTEM AIMED AT THE FORMATION  
OF INITIAL SKILLS IN 7–9 YEAR OLD CHILDREN SUFFERING  
OF CEREBRAL PARALYSIS**

In the article the author describes a speech therapy work system which is quite effective in the formation of initial communicative skills in 7–9 year old children with cerebral paralysis. The interconnected components of the system are presented as a set of principles, tasks, directions, stages, methods, techniques and forms of work organization.



*L.V. Domanetskaya*

**TOLERANCE FORMATION IN THE RELATIONS AMONG PRESCHOOL CHILDREN  
WITH PARTICULAR EDUCATIONAL ABILITIES IN THE CONDITIONS  
OF AN INTEGRATED KINDERGARTEN GROUP**

In the article a review of literature devoted to developing tolerance in preschool children in the conditions of an integrated kindergarten group is presented. The author considers components of tolerance. Features of their formation in children of different age groups are revealed.

*Ye.I. Chernova*

**SPATIAL CHARACTERISTICS STUDY OF MAN'S LIFE SELF-FULFILLMENT**

In this article the author gives an overview of theoretic approaches to the problem of spatial characteristics of man's life, suggests a thorough coverage to the experimental aspect of the research which is based here on R. Beck's test of spatial symbols. The results of the experiment held by the author showed that the majority of the testees quite adequately organize and structure their life space. This allows them to extrapolate the perspective of their development, to turn a possibility into reality.

*I.O. Loginova*

**TIME CONTINUUM OF MAN'S LIFE SELF-FULFILLMENT**

In the article the material describing peculiarities of the time continuum of man's life self-fulfillment is presented. This continuum is characterized by expansion and harmonization of time axes «last – present – future» interrelations, involving the effects of openness of the future in the form of a spectrum of predetermined opportunities. The given position is reflected both in the theoretical aspect, and in the analysis of empirically received data.

*S.V. Shik*

**SELF-UNDERSTANDING FORMATION IN SENIOR TEENAGERS  
AS OBJECT OF PEDAGOGICAL ANALYSIS**

The author of the article presents the results of the analysis of self-understanding as psychological-pedagogic phenomenon, regularities, principles, and the structural-functional model of self-understanding formation in the process of senior teenagers' education.

*O.A. Sidorenko*

**THEORETICAL PREREQUISITES FOR RESEARCH AND EMPIRICAL DATA  
FOR DEVELOPING HUMANISTICALLY ORIENTATED PROFESSIONAL VALUES  
IN STUDENTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES**

Based on the basic structure of educational interaction (educator – discipline – student), three orientational types of professional values are identified: reflexive, activity orientated, and child orientated. It is hypothesized that the structure of the educator's professional values system may be isomorphic to the structure of the educational environment and may include target values, instrumental values, relational values, qualitative values, knowledge values. A study of professional value orientations of KSPU students is presented in the article.

*L.A. Bryukhovskikh*

**UNDERDEVELOPMENT OF SPATIAL SENSATIONS  
AND LOGICAL-GRAMMATICAL LANGUAGE STRUCTURES COMPREHENSION  
IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA**

The article considers theoretical aspects and the author's experimental research of spatial perceptions peculiarities and their interconnection with abnormalities of complex logical-grammatical language structures comprehension in primary school children with mild dysarthria and general speech underdevelopment.

---

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

---

- Адольф  
Владимир Александрович** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Беляева  
Ольга Леонидовна** – зам. директора СОШ № 17 г. Красноярск, аспирант кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Бойко  
Татьяна Николаевна** – старший преподаватель кафедры методики преподавания информатики КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Брюховских  
Людмила Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Виденин  
Сергей Александрович** – ассистент кафедры информатики и вычислительной техники КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Гончарова  
Валентина Георгиевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной работе института специальной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Гринберг  
Георгий Михайлович** – кандидат педагогических наук, доцент Сибирского государственного аэрокосмического университета.
- Грищенко  
Татьяна Анатольевна** – аспирант кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева, учитель-дефектолог Красноярской краевой специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната III–IV вида.
- Данилина  
Татьяна Александровна** – кандидат педагогических наук, руководитель Центра развития образования «Детский сад № 183» г. Москвы.
- Доманецкая  
Людмила Викторовна** – старший преподаватель кафедры психологии детства КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Игнатова  
Валентина Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета.
- Логинова  
Ирина Олеговна** – кандидат психологических наук, доцент, директор института психологии, педагогики и управления образованием КГПУ им. В.П. Астафьева.

- Лукьяненко  
Михаил Васильевич** – кандидат технических наук, профессор Сибирского государственного аэрокосмического университета.
- Мамаева  
Анастасия Викторовна** – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Осипенко  
Ольга Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент Сибирского федерального университета.
- Пак  
Николай Инсебович** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой информатики и вычислительной техники КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Прохорова  
Оксана Германовна** – доктор педагогических наук, начальник отдела Федерального агентства по образованию, профессор кафедры социальной педагогики Московского городского психолого-педагогического университета.
- Романова  
Светлана Павловна** – аспирант кафедры теоретических основ физического воспитания КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Савчук  
Александр Николаевич** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Сидоренко  
Оксана Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии управления института психологии, педагогики и управления образованием КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Степанова  
Инга Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры методики преподавания информатики КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Уфимцева  
Людмила Петровна** – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой коррекционной педагогики института специальной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Чернова  
Екатерина Иннокентьевна** – аспирант кафедры психологии управления института психологии, педагогики и управления образованием КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Шик  
Сергей Владимирович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева.
- Янова  
Марина Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой спортивных дисциплин КГПУ им. В.П. Астафьева.

ВЕСТНИК  
Красноярского государственного  
педагогического университета им. В.П. Астафьева  
2008 (1)

Редактор М.А. Исакова  
Корректор С.Ю. Глазунова  
Верстка М.Л. Гукайло

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ,  
т. 22-12-89

Подписано в печать 30.07.08. Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 14,41. Бумага офсетная.  
Тираж 1000 экз. Заказ 271. Цена договорная

Отпечатано ИПК КГПУ,  
т. 23-48-60