
ПЕДАГОГИКА

А.И. Шилов

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОММЕРЧЕСКИХ УЧИЛИЩАХ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В НАЧАЛЕ XX в.

Воспитатель, воспитательная работа, Восточная Сибирь, директор, коммерческое училище, нравственность, служащий, учащийся, учитель.

Воспитанию учащейся молодежи в восточносибирских коммерческих училищах уделялось значительное внимание. Из отчетов директоров этих учебных заведений видно, что принимаемые по укреплению дисциплины и нравственности учащихся меры дали вполне положительные результаты. Например, поведение учеников в Иркутском городском коммерческом училище «в общем, как на переменах, так и во время занятий производило хорошее впечатление» [Отчет о состоянии учебно-воспитательной части... 1914: 31].

В Черемховском коммерческом училище сколько-нибудь серьезных нарушений дисциплины не наблюдалось. В Читинском коммерческом училище педагогический комитет также неоднократно отмечал, что нарушений классной дисциплины и других проступков со стороны учащихся не было [ГАЧО: оп. 1, д. 3, л. 30, 75].

В целом довольно неплохое поведение учащихся в этих учебных заведениях время от времени омрачалось нарушением дисциплины отдельными учениками. Так, в том же Читинском училище педагогический комитет выразил неудовлетворение по поводу нарушения некоторыми воспитанниками классной дисциплины, драк на улице и совершенно неуважительного отношения к одному из лиц педагогического персонала. В 1909 г. он вынужден был даже поставить на заседании вопрос о поднятии дисциплины на уроках, постановив «при каждом выдающемся проступке ученика вызывать его родителей и, в присутствии которых делать выговор, предварительно объяснив им поведение их сына и прося родительского содействия в деле воспитания» [ГАЧО: л. 39, 45, 52].

В Иркутском втором коммерческом училище были «два случая грубых отношений к преподавателям со стороны двух учеников старших классов, наказанных баллом “3” за поведение с предупреждением о возможности удаления их из училища, если они не улучшат своего поведения. Это обстоятельство эффективно подействовало, и они к концу учебного года вели себя безупречно. Ученик 4 класса пропустил ряд уроков и допустил несколько грубых выходок по отношению не только к своим товарищам, но и преподавателям. После многократных и бесполезных увещаний, потеряв последнюю надежду на его исправление, педагогический комитет на своем заседании посчитал необходимым удалить его из училища» [ГАЧО: оп. 1, д. 66, л. 15].

В Иркутском городском коммерческом училище «серьезных проступков учащихся было совсем немного, и влекли они за собой строгое внушение со стороны наблюдателей и директора, последний тогда вызывал родителей для собеседования по поводу произошедшего.

К числу проступков такого рода, кроме многократного нарушения дисциплины, могут быть отнесены: обиды младших учеников старшими, проявления невоспитанности в виде несдержанного или необдуманного ответа наставнику или преподавателю. К проступкам последнего рода относились особенно серьезно, стараясь выяснить их причину и повод, составить по возможности полную картину об обстоятельствах, сопровождавших данное проявление некорректности, и, в зависимости от степени вины учащегося, привести ученика к осознанию вины и извинению» [Отчет Иркутского городского... 1912: 5–36].

Поведение учеников на уроках, по словам директора Иркутского городского коммерческого училища И.М. Камова, «было не у всех одинаково: у целого ряда преподавателей дисциплина в классе была образцовая: учащиеся при всех условиях классной работы вели себя прилично, вежливо, внимательно слушая объяснения, старательно готовились к урокам по данным предметам; у некоторых, к сожалению, те же учащиеся вели себя иначе: разговаривали, пересмеивались, выходили часто из класса “по делу” и т. д. Ясно, что в данном случае вина падает и на самих педагогов: одному не хватает характера, другому – опыта и умения заинтересовать учащихся, третьему мешает суровое обращение, часто достигающее противоположного результата.

Теперь стало ясно, что не все преподаватели освоились с основными принципами воспитания, принятыми в училище: некоторые забывали, что добрые и нравственные качества можно привить не только мерами строгой дисциплины и командными словами, но и мерами увещания, а потому следует всячески избегать наказаний: обидных окриков, резких замечаний, удаления из класса и т. д.» [Отчет о состоянии учебно-воспитательной части... 1914: 31].

Воспитательная работа с детьми вменялась в обязанность всем служащим коммерческих училищ, но в первую очередь членам педагогических комитетов, из числа которых избирались классные наблюдатели – лица, чья первейшая обязанность «быть ближайшими помощниками директора в попечении об успехах и нравственности учеников доверенных им классов» [Отчет о состоянии Иркутского городского... 1912: 10].

Важнейшими функциональными обязанностями классных наблюдателей были следующие: забота об успеваемости учащихся; надзор за поведением детей в школе; надзор за посещаемостью учеников; осуществление связи с родителями учащихся класса; формальный надзор за поведением воспитанников вне школы, в том числе при проведении в школе различных внеклассных мероприятий. Особое внимание обращалось на учащихся (внеклассный надзор), живущих не у родителей или родственников.

Говоря о воспитательной работе, необходимо отметить, что в коммерческих училищах наказание являлось крайней мерой. Значительно чаще «стремились поддерживать необходимую дисциплину в классе лишь мерами морального воздействия на учащихся. Творцом дисциплины на уроке являлся преподаватель, общее же наблюдение вверялось наставнику. В Иркутском городском коммерческом училище во время перемен допускались шумливость и большая подвижность как нечто естественное, свойственное возрасту воспитанников.

Классный наблюдатель поддерживал лишь развитие в школьниках навыка отличать необходимость момента более или менее строгого режима от ненужности такового. Все внимание наставника сводилось к тому, чтобы предупредить острые столкновения между учениками, вовремя удержать шалуна от необдуманного поступка. Однако, давая большой простор безобидным детским шалостям во время перемен, училище признавало важность во время уроков серьезной дисциплины, без которой занятия идти успешно не могут.

Администрация, воздействуя на учеников, все время апеллировала к их разуму, стыду, а не запугивала угрозами наказаний или взысканий. Настойчивость в проведении принятых в

учебном заведении воспитательных принципов и мягкость как обычная форма отношений создали то, что в огромном большинстве случаев учащиеся понимали наставников и преподавателей с одного взгляда» [Отчет о состоянии Иркутского городского... 1912: 31–33].

Постепенно складывающиеся добрые отношения между учащими и учащимися благоприятно отражались во всех сферах жизнедеятельности коммерческого учебного заведения, в том числе служили благоприятному исходу ситуаций пенитенциарного характера. Так, в училище одно время «наблюдались частые пропажи книг, ручек, карандашей». Найти виновных было бы трудно, «даже невозможно, если бы в школе не было отношений между учащимися и администрацией, основанных на взаимном доверии друг к другу». Виновные в воровстве признавались в своих деяниях. Например, «один мальчик, ученик 3 класса, кравший книги и ручки своих товарищей, откровенно сознался, что на деньги, вырученные от продажи этих книг, он покупал книги и пособия, нужные ему для учебы. Это был сын бедных родителей, живших, можно сказать, впроголодь. Мальчику объяснили, что он плохо поступает, обещали отцу все необходимое для его сына выдавать из средств училища, не исключая завтрака, – и кражи прекратились» [Отчет о состоянии учебно-воспитательной части... 1914: 32].

Вышесказанное показывает, что наказание как средство воспитания в этой школе действительно отрицалось, однако полностью отвергнуть его училище не могло. Налагая то или иное взыскание на школьника, учебное заведение «давало понять провинившемуся, что это взыскание отнюдь не месть, не желание сделать больно, а мера, вызываемая обстоятельствами, логически неизбежная». Например, учащийся не выполнил домашнее задание. Выяснилось, «что возможность приготовить урок дома была». В таком случае «останься в училище после занятий и приготовь то, чего не захотел в свое время. Учеников, слишком развязных на уроках, приходилось задерживать после уроков для беседы с наблюдателем или директором училища. Но и в этом случае администрация школы не злоупотребляла своими правами, помня, что держать учащегося после четырех или пяти уроков без обеда совершенно нежелательно. По отношению к шалунам на переменах приходилось применять следующие приемы: шалит ученик, не поддается увещаниям – садись отдельно и успокойся» [Отчет о состоянии учебно-воспитательной части... 1914: 33].

В исключительных случаях училищу приходилось прибегать еще к одной мере наказания, практикующейся, как видно из отчетов директоров, во многих учебных заведениях. Это запрет посещать школу в течение нескольких дней.

«К этой мере приходилось прибегать в тех редких случаях, когда другие воспитательные воздействия оказывались малоэффективными, либо сам проступок требовал времени для детального ознакомления со всеми обстоятельствами, его сопровождавшими. В период перерыва вызывали родителей и самого провинившегося. Собрав в достаточном количестве необходимый материал для суждения о проступке, директор или классный наблюдатель делал доклад, на основании которого педагогический комитет мог вынести более справедливое окончательное постановление» [Отчет о состоянии учебно-воспитательной части... 1914: 33–34].

В Иркутском втором коммерческом училище педагогический комитет, занимаясь решением вопросов воспитательной деятельности, стремился сердечно относиться к учащимся, предупреждать проявление в них отрицательных наклонностей, развивать сознательное отношение к своим поступкам и чувство искреннего и доброго товарищества по отношению друг к другу. Мерами воздействия на школьников служили главным образом разъяснения, увещания, выговоры администрации училища, временное удаление провинившегося из среды товарищей во время перемен или игр, оставление ученика после уроков на полчаса, внесение проступка воспитанника в дневник для сведения родителей и в редких случаях строгий выговор учащемуся перед всем классом; особо преследовались небрежность школьников и пропуск ими уроков. При повторении подобных случаев со стороны ученика училище

приглашало родителей и убеждало в необходимости содействовать аккуратным занятиям и хорошему поведению их детей в школе. Если эти меры не оказывали эффективного воздействия, то пропускавшим много уроков воспитанникам уменьшали балл по поведению [ГАЧО: оп. 1, д. 66, л. 14].

Как показывают материалы исследования, аналогичным образом проводили воспитательную работу и в Читинском коммерческом училище. В этом учебном заведении, проявляя в целом доброе, чуткое отношение к ученикам, педагогический комитет принял за правило совершенно не применять наказаний, деморализующих учащихся, вместо этого обращаться к их родителям с просьбой воздействовать на детей [ГАЧО: оп. 1, д. 3, л. 1].

Внешкольный надзор осуществлялся всеми лицами учебно-воспитательного персонала на основании «Правил для учащихся в мужских учебных заведениях Иркутского генерал-губернаторства», которые состояли из следующих пунктов.

- Вне дома каждый ученик обязан иметь при себе билет, выданный за подписью начальника заведения, и беспрекословно предъявлять его по требованию как чинов учебного ведомства, так и чинов полиции.
- В храме ученики обязаны вести себя с подобающим святым благоговением, отнюдь не позволяя себе ни переходить с места на место, ни разговаривать между собой и вообще не делать ничего такого, что могло бы помешать сосредоточенному молитвенному настроению как товарищей, так и других молящихся.
- Вне дома ученики всегда обязаны быть в одежде установленной формы, и положенные для них полукафтаны и блузы, а также пальто, должны быть застегнуты.
- При встрече с господином Императором и членами императорской фамилии ученики обязаны останавливаться и снимать фуражки; при встрече с господином губернатором, главным инспектором училищ, архиереем, почетным попечителем и директором ученики обязаны были отдавать им честь, делая франт; при встрече с преподавателями, воспитателями и помощниками классных наставников – отдавать честь, не делая франта.
- Ношение длинных волос, усов, бороды, излишних украшений, например: колец, перстней, часовых цепочек и проч., а также тросточек, хлыстов, палок – запрещается.
- На улицах и во всех публичных местах ученики обязаны держать себя скромно, соблюдая порядок, благоприличие и вежливость, не причиняя никому никакого беспокойства, причем учащимся запрещается гулять поздно вечером.
- Ученикам безусловно и строжайше запрещается посещать маскарады, клубы, кафешантаны, гостиницы, кухмистерские, так называемые субботки и всякого рода публичные увеселительные места, посещение коих признано опасным или неприличным для учеников со стороны ближайшего их начальства.
- Учащимся строжайше запрещается участвовать в разных сообществах, землячествах и прочее, составлять между собой какие-либо ни было собрания, без ведома и разрешения начальства заведения.
- Запрещаются ученикам разного рода подписки и складчины без разрешения начальства заведения.
- Ученикам безусловно запрещается держать у себя дома недозволенные издания, рисунки, картины, противоречащие нравственности. Строго запрещается держать порох, огнестрельное и холодное оружие, причем родители и заступающие их место должны обращать на то особенное внимание, чтобы учащиеся не имели доступа к огнестрельному оружию.
- Строжайше запрещается ученикам присутствовать в числе публики в залах судебных заседаний.
- Запрещается учащимся употреблять крепкие напитки, курить табак.
- Посещение театра, кино и вообще всяких публичных представлений допускается с разрешения начальства по особо выдаваемому на каждое представление билету. В театре уче-

ники могут занимать лишь те места, которые указаны были начальством учебного заведения. Учащимся запрещается посещать театральные кулисы.

- Учащиеся без особых на то разрешений своего ближайшего начальства ни в коем случае не имеют права участвовать в чествованиях, носящих публичный характер.
- Посещение публичных заседаний ученых обществ и лекций допускается для учащихся с особого разрешения учебного начальства.
- Учащимся, не имеющим в городе родителей и опекунов, дозволяется жить только на квартирах, одобренных администрацией и учебным начальством [ГАКК: оп. 1, д. 304, л. 4].

Ведущая роль в воспитательной работе со школьниками в коммерческих училищах принадлежала воспитателю. Он должен был завоевать непререкаемый авторитет у воспитанников и стать для них живым примером честности, правдивости, добропорядочности, эталоном аккуратности и добросовестности в выполнении порученных обязанностей. Поэтому в учебных заведениях очень серьезно и ответственно подходили к назначению учителей на воспитательские должности. Каждую кандидатуру предварительно рассматривали в воспитательной комиссии, затем согласовывали с директором и уже после этого представляли на голосование в педагогический комитет. При недостатке лиц, способных успешно выполнять функции классного наблюдателя, иногда одному и тому же лицу поручалось руководство двух, а то и трех классов, как, например, в Иркутском городском училище в 1910–1911 учебном году В.М. Михайлов и Ф.Г. Ширяев были классными наблюдателями в трех классах каждый [Отчет Иркутского городского... 1912: 31–32].

Таким образом, из вышесказанного следует, что коммерческие училища строили свою деятельность большей частью на прогрессивных педагогических началах, организация воспитательной работы была одной из самых важных ее сторон. Место наказания и принуждения занимали нравственный авторитет воспитателя и внутренняя сознательная дисциплина учащихся. Важное воспитательное значение имел индивидуальный подход к ученику, основывающийся на знании психологии школьника, его характера и способностей с учетом возрастных особенностей.

Библиографический список

1. Отчет Иркутского городского коммерческого училища за 1910–1911 учебный год. – Иркутск, 1912. – С. 5–36.
2. Отчет о состоянии Иркутского городского коммерческого училища за 1909–1910 и 1910–1911 учебные годы. – Иркутск, 1912. – С. 3–25.
3. Отчет о состоянии учебно-воспитательной части в Иркутском городском коммерческом училище за 1912–1913 учебный год. – Иркутск, 1914. – С. 20–120.

Архивные материалы

Государственный архив Иркутской области (ГАИО)

Фонд 209. Иркутское коммерческое училище. Опись 1. Дело 66.

Государственный архив Красноярского края (ГАКК)

Фонд 348. Красноярская мужская гимназия. Опись 1. Дело 304.

Государственный архив Читинской области (ГАЧО)

Фонд 65. Коммерческое училище Читинского биржевого общества. Опись 1. Дело 3.

О МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Методическая компетентность учителя, виды, функциональные и структурные компоненты, уровни сформированности.

Сегодня в научно-педагогическом сообществе идут интенсивные дискуссии по поводу сущности и структуры профессионально-педагогической компетентности. В.А. Адольф, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.Л. Пупышева, Г.С. Саволайнен, Л.В. Шкерина и др. справедливо выделяют в профессиональной педагогической компетентности различные ее виды: методологическую, предметную, психолого-педагогическую, социокультурную, методическую и др. Среди выделяемых видов особое место занимает методическая компетентность учителя, поскольку она интегрирует в себе ряд других компетентностей, кроме того, именно ее уровень во многом определяет уровень профессионализма специалиста в области образования.

Понятие «методическая компетентность учителя» для педагогической науки не ново. В работах многих авторов можно встретить разные трактовки этого понятия [Тупышева 2003; Стефанова 1996; Фролов 2004]. Так, Н.Л. Стефанова рассматривает методическую компетентность в качестве одного из компонентов методической культуры учителя математики и связывает ее с методической образованностью и кругозором [Стефанова 1996].

В.И. Земцова, в свою очередь, определяет методическую компетентность «как свойство личности, выражающееся в наличии глубоких и прочных знаний и умений в области учебного предмета и методики его преподавания, взятых в единстве, и положительного опыта решения методических задач» [Земцова 1995: 33].

Кроме того, рядом авторов характеризуются частные виды методической компетентности. Т.С. Поляковой вводится понятие историко-методической компетентности, И.В. Дробышевой раскрывается сущность понятия дифференциально-методической компетентности учителя математики, Т.Б. Руденко определяется дидактико-методическая компетентность учителя начальных классов.

Как показывает анализ различных трактовок понятия «методическая компетентность учителя», а также ее частных видов, многие исследователи связывают методическую компетентность учителя с определенными свойствами, способностями личности и готовностью реализовывать эти способности в профессиональной педагогической деятельности, наличием знаний, полученных в ходе обучения и воспитания. При этом важной характеристикой методической компетентности представляется определенный опыт учителя, т. к. в процессе приобретения такого опыта учитель самообразовывается и самосовершенствуется, развивает те личностные качества, которые необходимы для становления его методической компетентности [Адольф 1998; Асташова 2001; Земцова 1995; Шкерина 2004 и др.].

Вместе с тем следует отметить, что большинство встречающихся в педагогической литературе трактовок не полностью соответствует современному подходу к определению понятия компетентности, прежде всего из-за отсутствия в них аксиологического аспекта. Тогда как многие исследователи, подчеркивая деятельностную природу категорий «компетенция» и «компетентность», акцентируют внимание на том, что они отражают не только и не столько предметные знания, но и в первую очередь процедурные и ценностно-смысловые знания [Зимняя 2003; Полякова 1998; Фролов 2004]. В педагогической литературе отмечается, что «по своей сути методическая компетентность представляет из себя развернутую систему знаний по вопросам конкретного построения обучения той или иной дисциплине. Однако в настоящее время компетентным следует называть такого учителя, который хорошо владеет

методикой обучения и к тому же четко определил свое отношение к различным методическим системам и обладает индивидуальным стилем деятельности» [Шкерина и др. 2004: 10–11].

В результате методическую компетентность учителя будем рассматривать как *интегративную характеристику личности, предполагающую владение методическими знаниями, умениями и способами деятельности, признание их ценности как для профессиональной деятельности, так и для взаимодействия в социуме, наличие опыта решения методических проблем, готовность и способность к самообразованию и самосовершенствованию в области методики обучения конкретной дисциплине.*

На основе анализа профессиональной деятельности учителя, опираясь на структуру профессионально-педагогической компетентности, предложенную Л.В. Шкериной, в методической компетентности учителя мы выделяем три основных компонента: когнитивный, деятельностный и социально-личностный [Шкерина 2005].

Когнитивный компонент методической компетентности учителя включает владение учителем системой методических знаний и понимание важности и ценности этих знаний как для себя лично, так и для своей профессиональной деятельности, для профессионального роста.

Деятельностный компонент предполагает умение осуществлять не только отдельные методические действия и основные виды методической деятельности, но и модифицировать на основании анализа и оценки результатов своей деятельности, их соответствия ожидаемым, плановым результатам.

Основу социально-личностной компетентности учителя составляют личностные качества, востребованные в его методической деятельности и необходимые для адекватного и активного взаимодействия с социумом.

Как один из важнейших компонентов педагогической деятельности многими учеными (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.) рассматривается мотивация. В связи с этим во всех компонентах методической компетентности учителя математики мы выделяем мотивационный аспект. Данный аспект характеризует систему мотивов, которые выражают осознанное побуждение к деятельности, в нашем случае к методической деятельности учителя [Рубинштейн 1989].

Кроме мотивационного, в когнитивном компоненте мы выделяем операционально-познавательный аспект. Согласно теории личности (Дж. Келли), каждый человек создает имеющую различную сложность и содержание систему познавательных «персональных конструкторов», через призму которых он оценивает внешний мир, других людей и себя. Поведение человека, в нашем случае в ситуациях методической деятельности учителя, детерминировано его знаниями, т. е. информированностью. Необходимо подчеркнуть, что в педагогике отмечается двоякое назначение системы знаний учителя – как методологического фундамента профессиональной деятельности и как непосредственно инструмента практических действий (С.И. Архангельский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.). Кроме этого, постоянно развивающиеся, обогащающиеся знания также являются предпосылкой творчества, профессионального роста. Операционально-познавательный аспект когнитивного компонента методической компетентности мы характеризуем тремя «знаниями»: «знать, что есть», «знать, как делать», «знать, где узнать».

В свою очередь, в деятельностном и социально-личностном компонентах мы рассматриваем операционально-деятельностный аспект. Понятие «компетентности» А.К. Маркова связывает с созреванием личности и обретением такого состояния, которое позволяет ему продуктивно действовать при выполнении трудовых функций и достигать ощутимых результатов [Маркова 1993]. Поэтому в качестве основополагающего компонента компетен-

тности она рассматривает операционально-деятельностный, выражающийся в умениях и способностях личности. В нашем случае речь идет об умениях и способностях личности, обеспечивающих эффективное осуществление методической деятельности и адекватное взаимодействие с социумом.

К.А. Абульханова-Славская, И.А. Зимняя, Л.Н. Коган и др. выделяют ценностный компонент личности педагога. Н.А. Асташова в своем исследовании отмечает, что ценностные ориентации являются важнейшим структурным компонентом личности современного учителя и детерминируют личностные и профессиональные качества педагога, направленность его личности [Асташова 2001]. Поэтому во всех компонентах методической компетентности учителя математики мы рассматриваем аксиологический аспект. Данный аспект отражает направленность на ценностное усвоение знаний и самосовершенствование в методической области профессиональной деятельности учителя математики, включает в себя ценности, связанные с методической деятельностью учителя.

В каждом компоненте методической компетентности учителя мы также выделяем рефлексивно-оценочный аспект. Данный аспект связан с анализом проделанного, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы, преодолением имеющихся стереотипов, блокированием неэффективных и развитием эффективных действий, обеспечением осмысления прошлого опыта и предвосхищением будущего.

Для более полного раскрытия сущности методической компетентности учителя, на наш взгляд, предложенную нами содержательно-структурную модель целесообразно дополнить также описанием ее функциональных компонентов, среди которых мы выделяем: акмеологический, инновационный, прогностический, интегративный, стимулирующий, управленческий, рефлексивный.

Акмеологическая функция направлена на достижение учителем профессионально-личностной зрелости. Методическую компетентность учителя можно рассматривать как результат саморазвития субъекта образовательного процесса, обогащения личности учителя новыми профессиональными качествами, возвышающими ее до уровня высокого профессионализма. Основные «усилия» акмеологической функции методической компетентности учителя направлены на развитие профессионального потенциала специалиста в области образования, его креативности, индивидуальности.

Инновационная функция обусловлена тем, что процесс формирования высокого уровня методической компетентности учителя связан с разрушением сложившихся негативных стереотипов профессиональной деятельности учителя, перестройкой мышления и деятельности, формированием аналитических умений, позволяющих глубоко проникать в сущность процесса обучения школьников. Чрезвычайно важно, чтобы учитель в современных условиях развития образования понимал значимость и необходимость инновационных процессов, происходящих в школе, знал инновационные технологии обучения и умел их внедрять в образовательный процесс.

Инновационная функция связана с готовностью и способностью учителя к реализации в процессе обучения школьников нововведений из области достижений педагогики, психологии, методики обучения предмету.

Прогностическая функция – развитие способности учителя предвидеть будущие методические проблемы профессиональной деятельности, разрабатывать модели их решения, предусматривать последствия принимаемых решений.

Интегративная функция обеспечивает связь предметных, педагогических, психологических, методических знаний и способов деятельности.

Стимулирующая функция – развитие профессиональной мотивации учителя, его стремления к пополнению своих предметных, педагогических, психологических, методических знаний, необходимых для осуществления эффективной методической деятельности, разви-

тие позитивного отношения к профессиональной деятельности учителя вообще и методической в частности.

Управленческая функция обеспечивает, с одной стороны, управление учителем собственной деятельностью в образовательном процессе (планировать, организовывать, корректировать и т. п.), с другой – управление деятельностью учащихся по овладению ими предметными знаниями и способами деятельности, направленной на развитие каждого учащегося.

Рефлексивная функция обеспечивает осмысление педагогом процесса и результатов своей методической деятельности, в ходе которого осуществляются оценка и переоценка своих знаний, способностей, ошибок и возможностей. Реализация данной функции предполагает создание в процессе обучения школьников условий для развития рефлексии, выстраивания Я-концепции у субъектов образовательного процесса.

Анализ содержания функциональных и структурных компонентов методической компетентности учителя позволяет обосновать критерии оценки и уровни ее сформированности. В качестве критериев уровней сформированности методической компетентности нами выделены следующие: ценностное отношение к методической деятельности; ведущие мотивы; степень сформированности методических знаний; степень сформированности методических умений и способов деятельности; рефлексивные умения.

Анализ выделенных критериев позволил описать четыре уровня сформированности методической компетентности учителя математики.

Нулевой уровень методической компетентности характеризуется индифферентным отношением к методическим знаниям, неустойчивыми мотивами методической деятельности. Система знаний и готовность их использования в различных ситуациях процесса обучения отсутствует. Методические умения и способы деятельности, как правило, воспроизводят собственный предшествующий опыт или опыт коллег. Методическую деятельность учителя, находящегося на данном уровне, строят по заранее отработанной схеме, ставшей алгоритмом, не проявляя творчества, инициативы, активности в плане методического самосовершенствования.

Учитель, находящийся на *репродуктивном уровне* методической компетентности, склонен к устойчивому ценностному отношению к методическим знаниям, стремится применить их на практике. Творческая активность по-прежнему ограничена рамками воспроизводящей деятельности, хотя возникают элементы поиска новых решений в стандартных методических ситуациях. В мышлении намечается переход от репродуктивных форм к поисковым. Учитель осознает необходимость повышения квалификации.

Продуктивный уровень проявления методической компетентности характеризуется большей целенаправленностью методической деятельности, обоснованностью выбора путей и способов деятельности, доминированием познавательных мотивов и мотивов профессионально-творческих достижений. Четко выраженная собственная методическая позиция, свой стиль методической деятельности. Взаимодействие с учениками отличается выраженной гуманистической направленностью. Учитель, находящийся на этом уровне, владеет системой предметных, методических, психолого-педагогических знаний, необходимых для продуктивного решения методических проблем, успешно применяет их как в стандартных, так и вне стандартных методических ситуациях. В структуре педагогического мышления важное место занимает рефлексия. Деятельность такого учителя связана с постоянным поиском, внедрением новых технологий обучения и воспитания, с готовностью передать свой опыт другим, а также перенять чужой опыт и, «пропустив» его через собственное «методическое Я», внедрить в реальную школьную практику.

Творческий уровень методической компетентности отличается высокой результативностью методической деятельности, мобильностью методических знаний и способов деятельности, которые составляют целостную систему с предметными, психолого-педагогическими и другими видами знаний. Ярко выражены внутренние мотивы осуществления эффек-

тивной методической деятельности, ориентация учителя на интересы (потребности) учащихся, а также на интересы (проявления) своей сущности и сущности других участников образовательного процесса (администратора, коллег, родителей, учащихся). В деятельности учителей, находящихся на этом уровне, важное место занимают такие проявления творческой активности, как методическая импровизация, методическая интуиция, воображение, способствующие оригинальному продуктивному решению методических задач. Развитая методическая рефлексия и творческая самостоятельность создают условия для эффективной самореализации личности педагога в учебном процессе. Нередко такие учителя выступают инициаторами создания «школ», проведения семинаров. Они охотно делятся личным опытом и изучают опыт других учителей. Их отличает постоянное стремление совершенствовать собственную методическую систему.

Библиографический список

1. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В.А. Адольф; Краснояр. гос. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 1998. – 310 с.
2. Асташова, Н.А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технологии развития: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Асташова. – Брянск, 2001. – 52 с.
3. Емельянов, Ю.Н. Теория и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук / Ю.Н. Емельянов. – СПб., 1992.
4. Земцова, В.И. Теоретические основы методической подготовки учителя физики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Земцова. – СПб., 1995. – 32 с.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
6. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
7. Полякова, Т.С. Историко-методическая подготовка учителей математики в педагогическом университете: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.С. Полякова. – СПб., 1998. – 457 с.
8. Пупышева, Е.Л. Профессиональная компетентность будущего учителя как общее условие формирования профессионально значимых качеств / Е.Л. Пупышева // Наука и школа. – 2003. – № 6. – С. 5–8.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989.
10. Стефанова, Н.Л. Теоретические основы развития системы методической подготовки учителя математики в педагогическом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Л. Стефанова. – СПб., 1996.
11. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
12. Шкерина, Л.В. Мониторинг качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: учебно-метод. пособие / Л.В. Шкерина, В.А. Адольф, Г.С. Саволайнен, М.Б. Шашкина, М.В. Литвинцева; Краснояр. гос. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2004. – 244 с.
13. Шкерина, Л.В. Обновление системы качества подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: монография / Л.В. Шкерина; Краснояр. гос. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2005. – 274 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Н.Т. Селезнева, Л.Н. Дроздова

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА

Субъект, развитие, самоосуществление духовно-нравственное, самосознание, ценностно-временной континуум, психологическая культура, удовлетворенность, виртуализация, саморегуляция.

На фоне возрастающего влияния психологической науки на жизнь людей возникло и распространилось представление о том, что рациональная самореализация личности требует действий субъекта. Потенциальная сила отдельных решений, принимаемых субъектами, непосредственно связанными с научно-техническим прогрессом, растет вместе с ускорением хода истории, с одной стороны, и усложнением, синхронизацией картины межзональных отношений участков коры больших полушарий головного мозга – с другой. Это обстоятельство ставит личность в состояние выбора: быть субъектом или чувствовать внутреннюю дисгармонию. К началу XXI в. общественное сознание достигло понимания того, что наука и технический прогресс, обеспечивая материальное благосостояние, не являются абсолютным благом для личности и общества.

Вопрос о месте и значении научного познания, культуры в целом в контексте проблемы выживания и развития субъектности, а также и её адаптации в жизни человечества стал не просто дискуссионным – он связан с областью функционирования эмоционально-волевых стереотипов и способностей сознания, психологической культуры личности. В этих условиях психология способна разрабатывать эффективные способы самоосуществления личности. В силу статуса науки одновременно о природе человека, человеческом познании, видах и формах человеческой деятельности и жизнедеятельности она оказалась единственной наукой, прямо и непосредственно имеющей внутри своего предметного поля интеграцию проблем психологической культуры, самоактуализации личности, развития и жизнедеятельности субъекта.

Обращаясь к анализу человека как личности, субъекту, оказывающему социальное влияние на явления, она не просто вскрывает причины и необходимость исследуемого явления, его развития, но и оценивает с точки зрения «желательности», «идеала», «совести» и «справедливости». В контексте субъектно-развивающего подхода данное обращение позволяет выделить субъект как личность, способную к саморазвитию и созданию целостной сферы его, обеспечивающей, роль сферы выполняет ценностно-временной континуум.

Ценностно-временной континуум есть система представлений социальной действительности, убеждений, ценностно-смысловых отношений, обеспечивающая границы и целостность внешнего, внутреннего и времени в сознании личности. Выделенная целостность обеспечивает условия развития, создает возможности прогнозировать траекторию жизнен-

ного пути, формировать стремление личности совершенствовать себя. Ценностно-временной континуум как личностная сфера взаимодействия сущего и должного сближает их по мере восхождения личности к более высоким уровням ценностного бытия – субъекту, обеспечивающему уникальность жизненного смысла и индивидуальность его осуществления в выборе стратегии жизни личности. Функционал субъекта, основные общепсихологические идеи относительно его психосоциальной природы сознания подтверждены и конкретизированы в психологических исследованиях под руководством С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского. Остается проблематичным ряд автономных областей эмпирического исследования Я в целях изучения сущности и возможностей субъекта. В психологии существует тенденция изучения самосознания как ядра личности (Л.И. Божович, И.С. Кон, А.Б. Орлов, С.Р. Пантелеев, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин), основной характеристикой которого признается целостность и непрерывность Я во времени. Объектом самосознания служит не действительность, а собственная личность (В.С. Мерлин, 1990), субъект (Селезнева, 1997; Огнев, 1999; Знаков, 2005).

С.Л. Рубинштейном (1989) подчеркивалось генетическое единство Я и личности: «Если нельзя свести личность к ее самосознанию, к “я”, – говорил он, – то нельзя и оторвать одно от другого». Им отмечается, что Я само формируется в личности, следовательно, и есть личность: Я – это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании. Я может сливаться с личностью, растворяться в личности. Этот процесс А.Б. Орлов описывает как процесс персонализации личности, при котором личность доминирует над Я, управляет им. Мы выделяем закономерности развития субъекта в процессе персонализации при формирующей роли Я. Данные исследования позволяют представить процесс персонализации циклическим, а субъекта – способным обеспечивать оптимальную динамику развития личности.

В этом случае концепция «полиmodalного Я» Л.Я. Дорфмана, которая относится к мета-теориям структуры самосознания, позволяет выделить на основе ментальных репрезентаций персонализированную (Я-личности) и персонифицированную (лица Я) и субъективную реальность, в которую проектируются и в которой отображаются (с разной степенью адекватности и полноты объективные взаимодействия индивидуальности) полюс Я-субъективно-ориентированного и полюс Я-объектно-ориентированного в личности.

Данная система самосознания своевременно активизирует дифференцированность, интегрированность оценочно-моделирующих Я-представлений, которые соотносятся с внешними и внутренними условиями реализации и обеспечивают способы осуществления жизненных позиций личности. При этом ценностно-временной континуум представляет такую индивидуальную композицию элементов, которая одновременно обеспечивает и экспертирует своевременность и эффективность проявления личности в позициях, которые она осуществляет в труде, в жизни, в данной ситуации. Эта композиция в субъектно-развивающем подходе обеспечивает стратегический выбор, который осуществляет субъект, и отвечает критериям удобства, легкости-трудности, оптимальности самореализации личности, сочетает определенные уровни самосознания, самосовершенствования и позиционной организации, выдвигая ведущим сознательно-произвольный и автоматически-неосознанный механизм саморегуляции.

Общий потенциал саморегуляции складывается из содержательно-смысловой устойчивости личности, её возможностей. Вышесказанное позволяет, анализируя регулятивный функционал субъекта, выделить его произвольный характер поддержания устойчивости, целостности Я-концепции во времени эффективного позиционирования личности и своевременной регуляции, а главное, выбора стратегии жизнедеятельности и духовно-нравственного самосовершенствования.

В психологии позиционирование изучается как способ самовыражения личности, основанный на совокупности её отношений, ценностей, идеалов. Эффективность позициониро-

вания личности в мире обусловлена стратегией. Стратегия, как утверждает К.А. Абульханова, имеет три основных признака: смысловое пространство взаимодействия личности с миром, модель внешних и внутренних условий взаимодействия и цель взаимодействия. Стратегия есть некий универсальный закон, способ существования, развития и самосовершенствования личности. Именно этот способ развития личности определяется, выбирается, регулируется и культивируется субъектом. Основным критерием результативности стратегии является удовлетворенность личности её выбором. Удовлетворенность обеспечивается своевременностью и уровнем разрешения нравственных конфликтов между реальностью и замыслом при осуществлении личностью своего смысла. Достаточно ли одного главного критерия субъектности? Ответом на данный вопрос являются критерии субъектности, выделенные В.В. Знаковым. Нельзя отрицать их значимости, однако, скорее всего, они являются критериями самореализации личности, не достигшие уровня субъекта. Если самореализация личности динамична к оптимальности, то действия субъекта имеют место, т. к. предполагается выбор направления, оптимального в самореализации личности. Первый критерий субъектности у В.В. Знакова – формирование способности к осознанию своего поступка – можно представить как процесс подготовки личности к соразмерности должного и сущего в ценностной целостности. Второй – развитость навыков самопознания, самопонимания и рефлексии, – на наш взгляд, обуславливает прежде всего уровень самосознания личности. Самосознание – ключ к превращению личности, находящейся в ценностно-временном континууме, в субъекта, но это еще не субъект. Таким образом, хотя данные критерии не отражают субъектности, но они очень ярко высвечивают её личностную основу (способности и навыки). Третьей важной проблемой психологии в контексте субъектно-развивающего подхода следует назвать проблему отношений высшего уровня, в частности, соотношения смыслов, идеалов, самоотношений и ценностей как результата деятельности субъекта, ведущей к развитию личности. В современном мире личности необходимо быть субъектом, который выберет оптимальное соотношение и способ самореализации в множественности цивилизаций, основанных на различных системах ценностных ориентаций. Недостаточный уровень субъектности выявляет отсутствие у личности психологической готовности адекватно понимать других и взаимодействовать в ситуации множественных и неопределенных ценностных ори-

ентиров. Но психологическая наука, как становится очевидным, весьма разнородна в отношении ценностных ориентаций, как терминальных, так и инструментальных. Анализ концепций разных психологических школ показал существенное различие в представлениях о содержании, уровнях ранжирования, существовании психосоциальной природе ценностей. Различаются также представления о сущности и идеале человеческой личности в различных психологических теориях. В процессе интеграции мировой науки обнаруживается проблема дивергенции ценностей в психологической практике. Разработка психологией актуальных вопросов дивергенции ценностных ориентаций в современной культуре становится источником субъективных переживаний в области профессионального самосознания, развития субъекта деятельности и взаимодействия, которые, на наш взгляд, связаны с проблемой соотношений «поля значений» и «поля смыслов» не только в процессе трудовой деятельности, но и в процессе того, что сейчас называют виртуализацией современной цивилизации.

Рассмотрение соотношения смысла и значения в контексте субъектно-развивающего подхода в качестве определяющего регулятора трудовой деятельности, межличностного взаимодействия ведет к постановке вопроса о внутренней структуре соотношения в процессе регуляции. В конкретных случаях регулирования социального взаимодействия, его отдельных отношений, самоотношений, поведения партнеров выделенное соотношение смысла и значения различно. Можно предположить, что полное совпадение смысла и значения, выражающееся в организации субъект-субъектных отношений в соответствии с социокультурными нормами, характеризует вполне определенный тип сознательного целеполагания совмес-

тной деятельности на ориентировочном уровне. Именно это соотношение смысла и значения является своеобразным критерием перестройки позиций личности в социальном взаимодействии и перехода с субъект-объектных отношений на субъект-субъектные, партнерские, которые характеризуются проявлением диалектического единства между субъектностью и социальностью личности. Другие варианты соотношения смысла и значения могут быть интерпретированы как спектр позиций, в которых руководитель сознательно проявляет субъектность в поиске оптимальности возможных состояний и сознания.

Позиция в социально-педагогическом взаимодействии, представленная в качестве взглядов, установок, диспозиций, мотивов, смыслов, стратегий личности относительно условий совместной деятельности и собственной профессиональной деятельности в организации субъект-субъектных отношений, реализуемых и отстаиваемых ею, передает сущностную характеристику понятия личности как субъекта деятельности. При этом значения выступают в качестве инварианта суждений партнера, цели и задачи, образа-модели, стратегии и тактики, опосредуя при этом координационные и субординационные связи субъектности и социальности в позициях партнера-субъекта при осознании самоидентификации их. Смысл может быть представлен как отношение притязаний субъекта к ожиданиям партнеров, как структурный элемент, регулирующий деятельность, поведение, состояние, сознание в неповторимой, индивидуально-личностной форме проявления интерпретации контекста актуальной ситуации социального взаимодействия и актуальной ответственности личности. При этом активность личности как субъекта-партнера, проявляющаяся в реальном общении, поведении, деятельности, опосредуется моделируемым и коммуникативно-когнитивным, семантическим аспектами в ценностно-временном континууме, обладающими разной степенью структурированности-аморфности, фиксируемости-регулируемости в зависимости от установочности и проблемности сознания руководителя.

Характер модели определяет диапазон возможностей субъекта-партнера регулировать реальное общение, способность согласовывать свою активность с активностью других, оформлять её, настаивать на ней, т. е. придавать ей субъектность в социально-приемлемых формах в условиях предписаний и ограничений.

Переход смысла в значение через систему субъект-субъектных отношений социального взаимодействия может рассматриваться как механизм развития совместной деятельности, закрепления социально одобренных форм её регуляции. Если смысл совпадает со значением, то регуляция деятельности и её содержание соответствуют социально-одобренным способам взаимодействия. При несовпадении смысла и значения ведущая роль в регуляции совместной деятельности принадлежит смыслу, который вкладывает личность в свою жизнь, профессиональную деятельность субъекта-партнера. Он определяет продуктивный уровень саморегуляции, в котором наиболее ярко раскрываются творческие способности личности, личностные качества, подготовленность к интеграции и регуляции взаимоотношений, форма ответственности и самоконтроля. Критерием перехода на оптимальный уровень психологической культуры является соответствие смысла личности значению его внутреннего диалога, усиливающего или ослабляющего творческий потенциал активного поиска оптимальной стратегии решения поставленных задач. Оптимальный уровень психологической культуры характеризуется соответствием смыслов и значений партнеров взаимодействия, приближением полярных мнений, мыслей, идей к оптимальному уровню – свидетельство процесса произвольной саморегуляции межличностных отношений и поведения в условиях совместной деятельности. Таким образом, критерием перехода психологической культуры личности на более высокий уровень развития является соотношение смысла и значения. Данное наше утверждение не является бесспорным.

Индивидуальные смыслы, замкнутые на реальность, прямым и непосредственным образом имеют очевидную зону пересечения, в реальности же – коллективное потребление плодов коллективной деятельности. Общие для всех значения также коренятся в этой зоне пе-

ресека смыслов, обеспечивая связь с реальностью и адекватность смыслам человеческой культуры, языка – единство и неразрывность общественного и индивидуального сознания.

Сегодня виртуализация стала фактом. И фактом стал порожденный ею «комплекс» общественного сознания – чувство утраты реальности жизни, утраты контроля над реальностью. Фанатизм виртуальности жизни общества бизнеса и власти рушат традиционные представления о человеческой общности и общении, размывая их границы и тем самым увеличивая неопределенность, построенные на представлениях об общей реальности, которая отражается в сознании, в контексте которой происходит общение, формируется общность и осуществляется взаимопонимание людей, взаимодействующих в общем для них пространстве и времени единого материального мира. Для современного человека то, что все мы чувствуем, как действуем и мыслим в едином и общем мире, уже не является очевидным. Взаимодействие между людьми, опосредованное виртуальной реальностью, при отсутствии очевидной опоры на объективную реальность совместного бытия и коррекций образа мира на основе постоянно включенного механизма обратной связи уже не обеспечивает переживания полноты и адекватности взаимного понимания в процессе взаимодействия, переживания цельности личности партнера по общению и, как следствие, собственной личности. Границы личности в виртуальном мире неочевидны, а структура утрачивает определенность и тендирует к своего рода «мерцанию формы», что порождает безграничное чувство свободы, вседозволенности, нивелирует ответственность за принятое решение. Таким образом, возникает комплекс проблем личности и субъекта общения у современного человека.

Комплекс острых и на сегодняшний день неразрешенных проблем психологической культуры, порожденных виртуализацией современного общества, также оказывается частью предметного поля психологии, в частности сохранения и развития субъектности, ложится бременем на её «методологическое поле».

Список перечисленных проблем не претендует на полноту. Но уже названные позволяют ясно видеть, что комплекс важнейших противоречий, порожденных объективным ускорением хода человеческой истории, прямо относится к предметному и методологическому полю психологической науки. Проблема соотношения наследственного и приобретенного, пределов целостности и изменчивости человеческой психики, потенциальных возможностей и закономерностей развития субъектности, определяющих его факторов объективно стала главной проблемой и важнейшим стимулом развития психологической науки. И на современном этапе развития общества значимость психологии в системе наук лишь возрастает. Возможно, психологии в XXI в. удастся дать ответ на наиболее острые, поставленные временем вопросы о человеке, его субъектности и индивидуальности во всей полноте и противоречивом единстве сторон и форм бытия. Ни одна другая наука не может сделать этого в силу недостаточности своего предметного поля.

Библиографический список

1. Абульханова, К.А. Личностные особенности и детерминанты социальных представлений / К.А. Абульханова; под ред. В.А. Барабанщикова // *Идея системности в современной психологии*. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. – С. 299–314.
2. Знаков, В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В.В. Знаков // *Психологический журнал*. – 2005. – № 1. – С. 18–28.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 712 с.
4. Селезнева, Н.Т. Психологическая культура руководителя: методология, теория, исследование / Н.Т. Селезнева, Л.Н. Дроздова, Т.Ю. Тодышева. – Красноярск, 2008. – 232 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧИ В РАННЕМ ОНТОГЕНЕЗЕ ЧЕЛОВЕКА: РЕЧЬ И ДОВЕРБАЛЬНОЕ СОЦИАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ

Речь, довербальное социальное мышление, формы речи (речевые жанры).

Понимание речи как особой системы, отличной и от абстрагированной языковой системы и от функционирующего языка, а также описание характера отношений систем речи и языка, предпринятое нами ранее [Маланчук 2003, 2004, 2007], позволяет поставить следующую проблему: что такое речь как психический процесс. При этом необходимо выработать представление о речи как психическом процессе в его интерактивном, межиндивидуальном содержании, во-первых, и индивидуальном для каждого речедеятеля интрапсихическом содержании, во-вторых, в контексте социальных взаимодействий, с необходимостью обеспечивающихся речью. Для этого, в свою очередь, нужно установить, что является результатом процесса речи помимо традиционного понимания, что им является высказывание / текст; каковы интегративные возможности речи в отношении различных психических процессов; в каком отношении процесс речи находится к процессу вербального мышления.

Базовым понятием для описания и анализа речи как процесса и результата является форма речи – речевой жанр, который можно определить как сложный фонетический комплекс, инвариантный при реализации речи в отношении типичных ситуаций социального взаимодействия и имеющий такие характеристики, которые определяют содержание социального взаимодействия и адекватно распознаются участниками. Это (подчеркнем, вне естественно-языкового содержания) дает возможность каждому коммуникатору вести интеракцию, ориентируясь в определенном уровне целях партнера и, согласуясь с собственными целями, активно корректировать взаимодействие. Таким образом, мы прежде всего должны говорить об интерпсихическом содержании речи.

Сохраняя в целом подход, заданный Л.М. Веккером [Веккер 2000], мы, однако, считаем, что в отношении речевой коммуникации, актуально осуществляемой или планируемой, недостаточно видеть систему «говорящий – слушающий», где изменение «в одном элементе» влечет за собой изменения «в другом». Необходимо говорить об интегративных отношениях каждого члена этой системы с другим – настолько тесных, что интрапсихическое содержание феноменов речи всегда составляет как минимум образ (потенциального) слушающего, идеальный образ планируемой формы речи (речевого жанра), который удерживается сознанием на протяжении реального акта говорения и позволяет оценить достижение целей коммуникации. Таким образом, можно утверждать интерпсихическое содержание речи в содержании интрапсихическом. А это в отношении системы речи делает возможным ее адекватное кодирование и декодирование как говорящим, так и слушающим при осуществлении и мене ролей.

Анализ интрапсихического содержания речи позволяет прояснить ряд вопросов, как-то: в чем состоит специфика «речевого знака» по сравнению со знаком языка; каковы образ речевого знака и его сенсорно-перцептивная основа; каково значение интрапсихического содержания речи для производства высказывания; в более широком смысле – как это соотносится с психолингвистическими и социолингвистическими моделями порождения – восприятия речи.

На наш взгляд, «речевой знак» в силу его природы, как психофизиологической, так и собственно психологической, явственно обнаруживает специфику по сравнению со знаком ес-

тественного языка. Уровни социального мышления человека и мышления «предметного» таковы, что формируют устойчивые психические ментальные схемы, образы – в соотношении, с одной стороны, со «знаками речи» (сложными фонетическими комплексами коммуникативно-регулятивного характера) и, с другой – со знаками естественного языка, именуемыми как дискретные объекты реальности, их свойства, так и отношения объектов, и частным случаем таких знаков является лексика «социального мира» – лексика со значением прагматической ситуации, лексика социальных, коммуникативных ролей, а также лексика, отражающая особенности речевого взаимодействия.

Знак речи изначально встроен в ситуацию реального социального взаимодействия, регулирует ее. Это знак, эффективный именно в отношении регулирования поведения партнера и организации определенного типа взаимодействия с партнером. Так, например, императивные формы речи имеют побудительную силу – в большей или меньшей степени; оценочные жанры выражают степень приемлемости ситуации, факта для субъекта, удовольствие / неудовольствие в ситуации. В сообществах социальных животных мы вполне можем обнаружить аналогичные формы речи, причем они могут быть, в отличие от культурных форм человеческого поведения, слиты с физическими формами регулирования взаимодействия (неудовольствие партнером может выражаться специфической вокализацией + шлепком, отглатыванием и т. п.). При этом знак человеческой речи, имеющий главным образом прагматическое значение, развивает его как в отношении партнера, так и отсутствующего третьего лица, а также прошлой или будущей ситуации, адекватной характеру того или иного знака речи.

Эффективность речевого знака, в отличие от языкового, в регулировании социального взаимодействия можно проиллюстрировать следующим примером. Один и тот же вербальный текст будет более или менее эффективен, если мы используем различные вокальные конструкции: так, высказывание *Отойди*, произнесенное как «первичная» просьба, у партнера может не вызвать никаких действий: он вполне допускает, что его действие может быть отложено или необязательно; усиление голоса, понижение тона будут свидетельствовать о большей категоричности просьбы; крик или максимальное понижение тона и усиление голоса даже без увеличения громкости будут расценены как требование, более того, такое требование, в котором содержится угроза. Синтаксис высказывания в норме не допускает, что вербальный текст, произнесенный несколько раз подряд, произносится в одних и тех же вербальных конструкциях, то есть невыполнение просьбы с первого раза повлечет за собой усиление «побудительной силы» высказывания и за счет языковых конструкций: *Отойди. – Отойди, пожалуйста. – Отойди, прошу тебя. – Отойди же. – Отойди же, наконец! – Отойди, кому сказано!* и проч. Однако нетрудно увидеть, что вербальность здесь отражает специфику прагматической ситуации и как «избыточная», требующая специфических усилий, может быть снята, компенсирована соответствующими голосовыми характеристиками. Зачем тогда мы прибегаем к «избыточному» вербальному тексту? Ответ, который мы находим, следующий: этот вербальный текст позволяет продлить во времени жанровые характеристики речи, создать «речевой период» – повторяя и тем самым усиливая экспликацию замысла.

Языковой знак, как известно, позволяет абстрагироваться от конкретной, наличной ситуации и обсуждать предмет, преодолев временные и пространственные ограничения, характерные во многом для речевой коммуникации. Однако и речевая коммуникация в ее человеческих, культурных формах тоже преодолевает временные и пространственные границы – за счет того, что возможность вербального описания коммуникативной ситуации позволяет перенести ее содержание в актуальное настоящее. Как видим, такая возможность для речи развивается с появлением и развитием системы языка, но это вопрос интеграции языка в речь и обнаружения новых возможностей в речи, характерных для уровня развития психики и системы коммуникации человека, и здесь мы не предполагаем обсуждать этого подробно.

Каков «образ речи» в индивидуальной психике?

С одной стороны, это, очевидно, акустический, фонетический устойчивый образ – образ «речевого знака» с комплексом его характеристик, описанных нами ранее в вокальных параметрах долготы, силы, громкости, темпа, тембра, интонационного рисунка, паузирования [Маланчук 2009]. Этот образ актуализируется в определенной коммуникативной ситуации и важен говорящему для осуществления моторной части речевого акта.

С другой стороны, содержание образа речи (а точнее, образа формы речи) составляет образ потенциального коммуникативного акта – в его структуре (инвариантно: «экзистенциальные» Говорящий, Автор – Слушающий, Адресат) и других специфических параметрах (их социальные роли, сфера коммуникации, другие коммуникативно значимые параметры Автора и Адресата), что задает специфическую для каждого потенциального акта коммуникации речевую активность потенциального Говорящего.

Образ формы речи представляет, таким образом, сложно структурированное психическое образование, где интегрируются аудиальное (вокальное) содержание, адекватное коммуникативному акту, включая эмоциональный его компонент как производный от характера движения тона, мы полагаем, и зрительный образ социально-коммуникативного взаимодействия собеседников, включая характеристики эмоционального выражения лица, пространственного поведения, а также тактильного взаимодействия, чрезвычайно важного в раннем онтогенезе. Эти компоненты, представляя собой сенсорно-перцептивный и эмоциональный уровни психики, образуют инвариантную психическую структуру формы речи – образ речи. При этом все компоненты образа речи характеризуются как динамические образования, функционирующие по принципу симультанирования сукцессивных рядов названных образов. Следовательно, динамические характеристики свойственны единичному целостному образу речи как психической структуре на всех уровнях его организации – и глубинном, и внешнем. Нам представляется также, что образ формы речи развивает принципиально важный для осуществления коммуникации уровень сложности: он, реализуясь в синтагматических отношениях, «имплицитно» включает в себя образы предшествующей и последующей ситуаций речи, обеспечивая тем самым эффективный механизм отбора планируемой к реализации формы речи. Последнее, как кажется, является фактом речежанрового мышления.

Термин «речежанровое мышление» (К.Ф. Седов) начинает активно употребляться в отношении использования человеком форм речи – речевых жанров. Мы полагаем, что речежанровое мышление является довербальным знаковым мышлением, где, во-первых, происходит соотнесение формы речи и коммуникативной ситуации, когда они интегрируются друг в друга и на этой основе образуют специфический речевой знак; во-вторых, речежанровое мышление – на сенсорно-перцептивной базе – соотносит в рамках целостной коммуникативной ситуации целостные же динамические образы участников коммуникации, порождает специфическую мысль об их отношениях, которая может быть вербализована, если речь идет о человеческом уровне развития психики, а также выстраивает отношения последовательности дискретных, меняющихся во времени, в процессе коммуникации отдельных коммуникативных ситуаций, а при удержании сознанием особенностей их содержания выстраивает логическую, причинно-следственную связь в цепи последовательно сменяющихся ситуаций взаимодействия. Последняя при необходимости также может быть вербализована человеком, однако подчеркнем, что, на наш взгляд, речежанровое мышление является знаковым довербальным мышлением. Процесс речежанрового мышления в формах довербальных является в отношении этих сторон образа речи и «сквозным» (согласно терминологии Л.М. Веккера), и интегративным – как «горизонтально», так и «вертикально».

Речежанровое мышление, процесс речи как сквозной интегративный процесс имеет своим продуктом довербальные модели социально-культурных речевых взаимодействий в их динамических характеристиках.

Вербализация социально-коммуникативных отношений в рамках одного коммуникативного акта и причинно-следственных связей дискретных коммуникативных актов является фактом вербального мышления, которое фиксирует дискретность элементов коммуникативной ситуации в первом случае и отдельных коммуникативных ситуаций во втором случае, а также аналитически (в лингвистическом понимании) отражает выстроенные связи между ними. Само же речевое мышление одновременно является и целостным, и аналитическим, когда именно в рамках целостности, с удержанием сознанием этой целостности выделяются коммуникативно значимые элементы ситуации социального взаимодействия – речи.

Акустический образ формы речи у человека связан также с тем, что человек привлекает к его созданию и языковые средства, потенциально являющиеся возможными в планируемом коммуникативном акте. Продуцируя высказывание, мы всегда представляем, что конкретно в данной ситуации может быть сказано, причем с вариантами языковых средств. Образ формы речи содержит в себе идею «как сказать», образ вербальной конструкции, в той или иной степени адекватной образу речи, – «что сказать».

Таким образом, речь обладает интегративной силой и в отношении языка, речевое мышление – в отношении вербального мышления. И наоборот: вербальное мышление интегрирует в себя речевое мышление, категоризируя коммуникативный акт в его элементном составе и в отношениях элементов, тем самым язык интегрирует образы речи, называя речевые ситуации, речевые жанры отдельными словами. Можно утверждать, что речь и язык, речевое мышление и мышление вербальное находятся в отношениях взаимной интеграции.

Формы языка при этом позволяют абстрагировать речь от конкретных ситуаций ее использования, фиксировать в языке симультанную целостную коммуникативную ситуацию, коммуникативный акт, представляя их типично, отражать дискретный элементный состав и отношения участников ситуации коммуникации – речи. За симулирующей речевой коммуникативной реальностью языковой формой, имеющей прагматическое значение, в том числе представленное фрагментарно, частью целостной коммуникативной ситуации, стоит развернутый образ и самой ситуации социального взаимодействия в составе и характеристиках ее участников, развернутый образ речи, а также развернутый образ потенциально возможных языковых конструкций.

Формы речи позволяют встраивать в речевую, фонетическую конструкцию со своим собственным прагматическим значением конструкции языковые, тем самым максимально расширяя возможности коммуникации: становится возможным не только регулировать актуальное социальное взаимодействие, но и формировать репертуары тем, этически возможные в различных сферах общения – речи.

В заключение отметим, что в известные на сегодняшний день модели порождения – восприятия речи с необходимостью должны быть встроены «блоки» оперирования с собственно речевой реальностью – на уровнях вокального содержания высказывания и специфических психических структур образов речи [Леонтьев 2003; Ушакова 1991].

Библиографический список

1. Веккер, Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М.: Смысл; Per Se, 2000. – С. 605–626.
2. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: УРСС, 2003.
3. Маланчук, И.Г. Актуальные задачи психологии речи / И.Г. Маланчук // Актуальные проблемы современной науки: сб. статей IV Международной конференции. Ч. 32: Психология. – Самара: Изд-во СамГТУ, 2003. – С. 78–81.

4. Маланчук, И.Г. Методологические основания исследования развития речи в раннем онтогенезе человека (статья первая) / И.Г. Маланчук // Сибирский психологический журнал. – 2009. (В печати.)
5. Маланчук, И.Г. Развитие диалогических форм речи у ребенка на первом году жизни / И.Г. Маланчук // Детская речь как предмет лингвистического исследования: материалы междунар. научной конференции / под ред. С.Н. Цейтлин. – СПб.: Наука, 2004. – С. 163–166.
6. Маланчук, И.Г. Феноменологический подход в методологическом обеспечении мультидисциплинарного исследования речи / И.Г. Маланчук // Сборник статей ученых Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – Бишкек: КГУ им. И. Арабаева, 2007. – С. 69–75.
7. Ушакова, Т.Н. Психология речи и психолингвистика / Т.Н. Ушакова // Психол. журнал. – 1991. – № 6. – С. 12–25.

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Дети с отклонениями в интеллектуальном развитии, нарушения речи, семантическое поле, когнитивное развитие, аналитико-синтетическая деятельность.

Особенности познавательной деятельности детей с умственной отсталостью, дефицитарность высших психических функций, обуславливающая низкую способность к переработке перцептивной информации, слабость аналитико-синтетической деятельности, стереотипность мышления, инертность волевых процессов оказывают отрицательное влияние на развитие речи, усвоение языковых закономерностей, формирование языковых обобщений и в целом на уровень понимания речевого высказывания [Рубинштейн 1979]. Между тем в речевом онтогенезе развитие восприятия речи опережает развитие экспрессивной речи. Чтобы правильно порождать речевое высказывание, моделировать собственные речевые конструкции, ребенок должен овладеть языковыми средствами и правилами их функционирования в речи сначала в импрессивном плане.

Нарушения речи у детей с отклонениями в интеллектуальном развитии носят системный характер, они затрагивают как фонетико-фонематическую, лексико-грамматическую, так и семантическую стороны речи. Существенно страдает весь процесс смыслового восприятия речи как сложной перцептивно-когнитивной, мнестической, аффективной деятельности.

Цель исследования – показать сложность процесса понимания речи и раскрыть основные психофизиологические и лингвистические механизмы нарушения понимания речевого высказывания у детей с умственной отсталостью.

В нормальном онтогенезе, овладевая практикой речевого общения, ребенок наблюдает над языком, делает эмпирические обобщения, которые охватывают все уровни языка: фонетику, лексику, морфологию, словообразование, синтаксис, независимо от возраста и наличия специальных знаний о языке.

С.Н. Цейтлин считает, что «...существует целая сеть явлений метаязыкового порядка – от скрытого осознания языковых фактов до развернутых высказываний метаязыкового характера, рассуждений ребенка о языке» [Цейтлин 2000: 185]. Ребенок интуитивно способен вывести только те обобщения, которые он когнитивно способен вывести, т. е. ребенок не может «перепрыгнуть» через свой уровень когнитивного развития [Шахнарович 1991].

В процесс восприятия и понимания речи включается как когнитивный опыт, отражающий уровень сформированности знаний ребенка о мире и способах их номинации, так и языковой опыт ребенка, позволяющий опираться на систему языковых и предметных знаний, соотносимую по своему составу и внутренним отношениям с языковой формой и содержательной структурой высказывания.

У детей с умственной отсталостью особенности психических функций, познавательной деятельности, обусловленные бедностью представлений об окружающем мире, ограниченностью знаний о пространственных, временных, количественных, субъектно-объектных и причинно-следственных отношениях, снижением активности, неспособностью к самоконтролю, неполноценностью анализа и синтеза, сравнения, неточностью восприятия, откладывают отпечаток на становление лексико-грамматического, семантического и др. компонентов языковой системы.

В процесс речевого восприятия включается понимание как положительный результат процесса осмысления. Смысловое восприятие осуществляется только с появлением слова как значимой единицы языка, в которой заключено понятие.

По мере развития психических процессов (мышления, восприятия, представлений, памяти), расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности формируется и словарь ребенка в количественном и качественном аспектах.

Слова в лексиконе не являются изолированными единицами, а соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями, образуя сложную систему семантических полей. Лексика ребенка не только обогащается, но и систематизируется, т. е. упорядочивается. Слова группируются в семантические поля. Семантическое поле – это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков. При этом происходит не только объединение слов в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля: выделяются ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками. Развитие лексической системности и организации семантических полей находит свое отражение в изменении характера ассоциативных реакций.

Исследования характера вербальных ассоциаций, особенностей организации семантических полей у детей с интеллектуальной недостаточностью свидетельствуют о бедности и примитивности словаря, в котором доминируют слова с конкретным значением, трудности актуализации пассивного словарного запаса, неточности употребления слов, использовании слов в несвойственной им обобщающей функции, незнании конкретного значения слов. Неправильное и неточное понимание отдельных слов является причиной недопонимания целого высказывания, ведет к нарушению общения, препятствует адекватному усвоению учебного материала.

Активный словарь пополняется в большей мере за счет существительных, в меньшей – за счет других частей речи. Усвоенные слова с трудом переносятся в новые ситуации. А.Р. Лурия так обозначает характерные особенности овладения словом, присущие детям с интеллектуальным нарушением: «Словесная система умственно отсталого ребенка оказывается особенно недоразвитой; связи, которые может вызвать у него слово, оказываются особенно бедны и конкретны; функция абстракции и обобщения развивается особенно слабо. Отличаясь недостаточным развитием отвлечения и обобщения, словесная система умственно отсталого ребенка характеризуется вместе с тем и большой косностью. ...Основной дефект умственно отсталого ребенка заключается не в плохой памяти, а скорее в том, что выработанный навык становится косным и начинает инертно применяться при всех, даже совершенно несоответствующих ему задачах» [Лурия 1956: 10].

Незнание большого круга слов разной степени обобщенности делает речь детей мало конкретной и вместе с тем недостаточно обобщенной. Отдельные грамматические категории совсем не употребляются умственно отсталыми детьми или составляют в их словаре минимальный процент. К таковым относятся причастия, деепричастия, наречия, сложные предложения, подчинительные союзы и др. По данным М.П. Феофанова, ребенку 5–6 лет с нормальным интеллектом уже хорошо известны 22 предлога, которые он адекватно использует в речи; в то же время число предлогов, употребляемых умственно отсталыми детьми 8–9 лет, равно только девяти [Феофанов 1962].

В свое время Г.М. Дульнев указывал на то, что у учащихся вспомогательной школы более половины воспроизводимых имен прилагательных приходится на группу слов в 10–15 единиц. В результате образуется так называемый «дежурный» словарь, который употребляется детьми в различных ситуациях, заменяя другие, более точные характеристики.

Значения слов, употребляемых учащимися, неточны, нечетко отграничены друг от друга, расплывчаты. Вследствие этого дети произвольно переносят название одного объекта на дру-

гие. В ряде случаев название какого-либо предмета относится ко многим другим, в некоторой степени сходным с ним объектам [Петрова 1965].

Несомненно, ведущее место в механизмах недоразвития понимания речевого высказывания у детей с интеллектуальной недостаточностью занимают нарушения дифференциации словообразовательных моделей, словоформ, значений, заключенных в грамматических единицах языка.

В процессе формирования грамматического строя речи осуществляется выделение, первоначально на практическом, неосознанном уровне, морфем и соотнесение их с лексическим и грамматическим значением. На основании этого возникают языковые (морфологические) обобщения. Формирование морфологических обобщений происходит при достаточно высоком уровне развития аналитико-синтетической деятельности ребенка: умения анализировать звуковую, морфологическую структуру слова, выделять общее и специфическое в разных формах одного и того же слова, в различных словах с одним и тем же грамматическим значением, умения синтезировать различные морфемы в структуре слова на основе словообразовательных и словоизменительных моделей языка. Дети начинают дифференцировать и употреблять разные категории с момента восприятия языкового материала, расчлененного на морфемы. Вычленение морфемы может протекать с различной степенью осознанности. «Элементарная форма вычленения протекает стихийно, не регулируется произвольным актом внимания и заключается в выделении опорных точек в потоке речи на основе неосознанного выделения выбора полезных признаков» [Леонтьев 1965: 128]. Расчлененного восприятия слов не происходит у дошкольников с умственной отсталостью, а у школьников данной категории зачастую оказывается затруднительно осуществить даже элементарные формы вычленения морфемы, что свидетельствует о низком уровне понимания производных слов.

Понимание, различение и тем более употребление грамматических категорий становится доступным детям после достижения ими определенного уровня когнитивного развития. Ребенок должен сначала понимать, что означает та или иная языковая форма. С когнитивной точки зрения наиболее простой является категория числа, сложнее – категория рода и времени глагола, самая сложная – категория падежа.

Определенную роль в процессах нарушения понимания речевого высказывания у детей с умственной отсталостью играет значительная несформированность процесса слуховой дифференциации звуков, трудности формирования фонематических представлений, несформированность фонематического анализа и синтеза, трудности интериоризации действий фонематического анализа, неумение расчленить слог на составляющие его звуки. Недифференцированность фонематического восприятия проявляется как по акустическим признакам звуков, так и по артикуляционным. Смешение слов может возникать также на основе фонематического сходства. Нарушение звукового анализа и синтеза, неумение мысленно воспроизводить последовательность звуков препятствуют различению слов, близких по звучанию.

При восприятии речи как и при порождении ее когнитивные и языковые структуры функционируют в тесном взаимодействии и имеют общие операционные механизмы, составляющие базис как языковой, так и когнитивной деятельности. Интеллектуальное развитие ребенка оказывает влияние на формирование речи, являясь когнитивной предпосылкой ее возникновения. Появившись, речь оказывает огромное влияние на мышление ребенка, существенно перестраивая его. Вышесказанное дает понимание того, насколько значимым является влияние когнитивных нарушений на формирование языковой семантики у детей с нарушением интеллекта и, следовательно, обуславливает возникновение нарушений восприятия устной речи.

А.Р. Лурия, анализируя проблему понимания синтаксических конструкций, которые используют флексии, предлоги, союзы и т. д. замечает: «...она неизбежно сопряжена с известными трудностями декодирования таких конструкций: начинают требоваться промежуточ-

ные трансформации, обеспечивающие мысленное сегментирование предложений, с одновременным обозначением всей сложной структуры и соотносением ее составных частей в нужных (=однозначных) сочетаниях» [Лурия 2002: 247]. Весь цикл операций протекает в пределах внутренней пространственной схемы, в которой размещаются соответствующие компоненты. Такие операции осуществимы лишь при сохранном квазипространственном анализе – синтезе. И этот механизм в значительной степени нарушен у детей с умственной отсталостью. К сожалению, в коррекционной работе над импрессивной речью данный механизм не учитывается в должной мере, что значительно снижает эффективность коррекционного воздействия.

Встречающиеся в речи детей многочисленные ошибки свидетельствуют о трудностях усвоения языкового значения предложно-падежных, сложноподчиненных, обратных, инверсионных и других конструкций, отражающих коммуникацию отношений. Особые трудности испытывают дети с умственной отсталостью при декодировании предложно-падежных конструкций. Ошибки выражаются в пропусках предлогов, нарушении дифференциации предлогов, непонимании значения предлогов. Предлоги в силу своей семантической несамостоятельности представляют отвлеченную языковую категорию с разной степенью абстрактности. Особое место среди них занимают предлоги, выражающие пространственные отношения (табл.).

Решающее значение для обобщенного отражения пространства, для перехода к абстрагированию пространственных отношений имеет освоение специальных слов и особенно грамматических форм, обозначающих эти пространственные признаки предмета и его взаимоотношения с другими предметами. Терминология, обозначающая пространственные признаки и отношения, пространственное расположение предметов, их форму, величину, у детей с умственной отсталостью усваивается медленно, значения слов неточны и недифференцированы. Речевые акты при этом сопровождаются жестами, ориентировочными движениями.

Таблица

Понимание логико-грамматических конструкций младшими школьниками с легкой умственной отсталостью и нормальным речевым развитием (в %)

Тип фразы	Полное понимание	
	школьники с умственной отсталостью	школьники с нормальным речевым развитием
Родительный (атрибутивный)	73	100
Творительный (орудийный)	65,7	100
Сравнительные	50,7	100
Пассивные	45	98,4
Временные	23,6	88,4
Инверсионные	12,7	93,4
Предложные	11,4	93,4

Недоразвитие высших корковых процессов, в том числе и пространственного восприятия, пространственных и квазипространственных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью находит свое выражение в специфических нарушениях экспрессивной и импрессивной речи, в частности в понимании логико-грамматических структур языка [Семенович 2002].

Пространственный анализ и синтез лежат в основе симультанного синтеза, а он является одним из условий понимания развернутой речи: способности не только удержать в памяти все элементы развернутой речевой структуры, но временно «обозреть» ее, уложить в одно-

ременно воспринимаемую смысловую схему. «Симультанное обозрение» и составление симультанных смысловых схем совершенно необходимы для понимания речевых конструкций, которые включают в свой состав сложные логико-грамматические отношения, выражаемые с помощью предлогов, союзов, падежных окончаний, порядка слов [Лурия 2002: 247].

Нами выявлены и изучены с позиций системного подхода некоторые механизмы нарушения понимания речевого высказывания, особенности понимания предложно-падежных конструкций у детей с умственной отсталостью, научно обоснован механизм понимания сложных логико-грамматических структур языка, обусловленный недоразвитием пространственных и квазипространственных представлений.

На основании этого можно сделать вывод, что нарушения восприятия устной речи детьми с умственной отсталостью обусловлены, с одной стороны, низким уровнем когнитивного развития, недоразвитием аналитико-синтетической деятельности, пространственных и квазипространственных представлений, с другой – трудностями усвоения правил функционирования языковых единиц, осознания языковых закономерностей, несформированностью языковых обобщений. Тщательное изучение механизмов недоразвития импрессивной речи и учет их особенностей нарушений в коррекции у детей с интеллектуальной недостаточностью будут способствовать развитию их аналитико-синтетической деятельности, формированию языковых обобщений, метаязыковой деятельности, речевому развитию, социальной адаптации.

Библиографический список

1. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
2. Лурия, А.Р. Некоторые проблемы изучения высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / А.Р. Лурия. – М., 1956. – Т. 1. – С. 10.
3. Лурия, А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
4. Петрова, В.Г. Речь умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. – М., 1965.
5. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталых школьников / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1979.
6. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А.В. Семенович. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 232 с.
7. Феофанов, М.П. Усвоение учащимися письменной речи / М.П. Феофанов. – М., 1962.
8. Шахнарович, А.М. Проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / А.М. Шахнарович. – М.: Наука, 1991. – С. 185–220.
9. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок / С.Н. Цейтлин. – М., 2000. – С. 185.

ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ В ВУЗЕ

Личностно-профессиональное становление, коммуникативные способности, аффилиация, эмпатия, стили межличностных отношений.

Демократизация и гуманизация современного общества, признание приоритетов личности способствуют усилению роли коммуникативных способностей во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе в профессиональной деятельности дефектолога. Именно через общение реализуются задачи обучения, воспитания и развития, именно в нем заключаются мощный резерв повышения профессионального мастерства дефектолога и совершенствование организации педагогической деятельности.

Таким образом, данная статья посвящена проблеме исследования особенностей коммуникативных способностей будущих дефектологов.

Значимость рассматриваемой проблемы обусловлена противоречиями между:

- возрастающей потребностью общества в высококвалифицированных специалистах и недостаточной изученностью коммуникативных способностей, показателей личностно-профессионального становления будущих дефектологов;
- объективной значимостью развития коммуникативных способностей и недостаточной разработанностью этого вопроса в психологии;
- необходимостью создания условий подготовки высококвалифицированных специалистов, психологического сопровождения личностно-профессионального становления, развития коммуникативных способностей будущих дефектологов в вузе и недостаточной разработанностью психологического обеспечения данного развития в вузе.

Целью исследования является изучение особенностей коммуникативных способностей будущих дефектологов в вузе.

Нами были:

- 1) определены компоненты коммуникативных способностей – формально-динамический и содержательный;
- 2) определены показатели коммуникативных способностей будущих дефектологов – аффилиация, эмпатия, стили межличностных отношений;
- 3) выделены особенности коммуникативных способностей будущих дефектологов, заключающиеся в их качественном своеобразии в зависимости от года обучения в вузе.

Гуманизация образования, ориентированность его на личностное становление будущих специалистов актуализируют проведение исследований индивидуально-психологических особенностей личности, в частности коммуникативных способностей в процессе профессионального обучения.

В настоящее время в психологической литературе нет единого мнения относительно содержания, определения коммуникативных способностей.

В отечественной психологии многие исследователи коммуникативные способности относят к специальным способностям и рассматривают их в контексте деятельности, профессий, требующих взаимодействия с людьми, в частности педагогических и организаторских.

Придерживаясь работ Н.В. Кузьминой, А.С. Шарова, Л.И. Уманского, З.З. Жамбеевой мы считаем, что коммуникативные, организаторские и педагогические способности можно представить в виде структуры, системы, в которой одни способности входят в содержание других, то есть мы предлагаем коммуникативные способности считать составной частью

организаторских способностей, а организаторские способности считать содержанием педагогических способностей.

Таким образом, под коммуникативными способностями мы предлагаем понимать, во-первых, индивидуально психологические особенности личности, которые проявляются во взаимодействии; во-вторых, коммуникативные способности будущих дефектологов, которые являются составной частью педагогической, дефектологической деятельности, отражают ее требования и имеют соответствующие компоненты.

Рассмотрим содержательные характеристики, компоненты коммуникативных способностей будущих дефектологов.

Мы считаем, что структуру, состав коммуникативных способностей необходимо определять, во-первых, исходя из теоретического положения, согласно которому психические феномены рассматриваются с двух сторон – процессуальной (динамической) и содержательной; во-вторых, содержание коммуникативных способностей будущих дефектологов должно соответствовать требованиям профессиональной деятельности. Таким образом, мы выделяем два больших компонента коммуникативных способностей будущих дефектологов – формально-динамический и содержательный.

Формально-динамический компонент коммуникативных способностей биологически обусловлен и представлен потребностью в общении, легкостью установления контактов, эмоциональностью, чувствительностью в процессе общения. Содержательный компонент коммуникативных способностей будущих дефектологов социально обусловлен, формируется в процессе жизнедеятельности и представлен экстравертированностью, доминантностью, беспечностью, эмпатией, самоотношениями, стилями межличностных отношений.

Базой научного исследования явились группы студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, учащихся института специальной педагогики по специальностям «Специальная психология», «Логопедия», «Олигофренопедагогика». Общая численность охваченных исследованием лиц составила 176 человек. Возраст испытуемых – 17–22 года (студенты I – V курсов).

Для исследования коммуникативных способностей будущих дефектологов в процессе профессионального обучения были использованы следующие методики: опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В.М. Русалова, ориентационная анкета Б. Басса, опросник аффилиации, методика по изучению самоотношений В.В. Столина, тест-опросник уровня субъективного контроля В.В. Бажина, многофакторный опросник личности Р. Кеттела, методика для оценки способности педагога к эмпатии И.М. Юсупова, методика К.Н. Томаса «Стиль конфликтного поведения», адаптированная Н.В. Гришиной, метод диагностики межличностных отношений (ДМО) Т. Лири, адаптированный Л. Собчик. Статистическая обработка и интерпретация данных осуществлялись с помощью корреляционного, факторного, кластерного анализа, сравнения показателей с помощью критерия Н. Крускала–Уолиса.

Для выявления особенностей коммуникативных способностей будущих дефектологов в зависимости от года обучения в вузе нами были использованы различные методы сбора эмпирических данных.

Один из таких методов – факторный анализ, позволяющий выделить структурную классификацию, наиболее весомые факторы, характеризующие коммуникативные способности студентов-дефектологов.

В результате факторного анализа были выявлены 14 наиболее значимых факторов для студентов-дефектологов I курса (данные факторы объясняют 82,83 % дисперсии) и по 18 факторов для студентов-дефектологов III (данные факторы объясняют 79,04 % дисперсии) и V (данные факторы объясняют 79,51 % дисперсии) курсов.

Факторы коммуникативных способностей студентов-дефектологов I курса представлены направленностью на дело, стилями межличностных отношений, свидетельствующими о

том, что первокурсники-дефектологи, находясь на стадии адаптации к институту, специальности, пытаются решить учебные проблемы, выполнить учебные задания, используя все стили отношений, и наиболее часто сотрудничающие, зависимые, покорные отношения, как наиболее значимые. Потребность в аффилиации, направленность на общение в структуре коммуникативных способностей первокурсников отсутствует, то есть общение для них не является потребностью как таковой, а общаются они исключительно по учебным проблемам. Первокурсники-дефектологи не проявляют соперничество, впечатлительность, эмоциональность, достаточно хорошо контролируют свои эмоции и поведение, заботятся о своей репутации (в факторном анализе присутствует «отрицательная» эмпатия, сотрудничающая с обращенностью на себя).

Факторы коммуникативных способностей студентов-дефектологов на этапе интенсификации выражаются отрицательной представленностью потребности в аффилиации, стремлением к людям, направленностью на общение, эмпатию, а направляют их личная заинтересованность, удовлетворение, достижение собственных интересов, в основном за счет независимых, доминирующих, организующих стилей межличностных отношений, которые в факторном анализе у третьекурсников имеют больший удельный вес.

Факторы коммуникативных способностей у студентов-дефектологов V курса имеют отрицательную направленность на общение, то есть выпускники-дефектологи независимы от группы, не боятся быть отвергнутыми (мотивационная тенденция потребности аффилиации) в силу достаточно высокого уровня субъективного контроля. Также на этапе идентификации у студентов-дефектологов в структуре коммуникативных способностей отсутствуют агрессивные, недоверчивые, скептические типы межличностных отношений и присутствует показатель «Эмпатия», указывающий, что пятикурсники могут соперничать, эмоционально реагировать на проблемы других людей. Таким образом, личностно-профессиональное становление дефектологов в вузе имеет место быть, так как эмпатия является ее показателем.

При изучении коммуникативных способностей студентов-дефектологов были выявлены различия показателей в зависимости от года обучения.

Показатели «Боязнь быть отвергнутым» мотивационной тенденции потребности аффилиации и «Покорно-застенчивый», «Сотрудничающе-конвенциальный» стили межличностных отношений имеют неравномерные динамики, то есть к этапу интенсификации снижаются значения, а к пятому еще больше возрастают. Это говорит о том, что на этапах адаптации и идентификации студенты-дефектологи, боясь быть отвергнутыми, проявляют покорность, дружелюбие, стремятся к тесному сотрудничеству, берут на себя чужие обязанности, стремятся подчеркнуть свою причастность к интересам большинства, что слабо представлено у них на этапе интенсификации.

Значения показателя «Эмпатия» снижаются, и первоначально представляется, что данная ситуация не является благоприятной, так как эмпатия является показателем личностно-профессионального становления, и способность к соперничанию, сочувствию, эмоциональной отзывчивости играет важную роль в профессии дефектолога, имеющего дело с особым проблемным ребенком. Но мы считаем, что это нормальный результат, во-первых, потому, что высокий уровень эмпатийности (болезненно развитое соперничество, ранимость, впечатлительность) в работе дефектолога, по нашему мнению, хуже, чем средний уровень эмпатийности (контроль над эмоциями, внимательность в общении, деликатность в высказывании своего мнения); во-вторых, эмпатия как показатель коммуникативных способностей будущих дефектологов на этапе идентификации по результатам кластерного анализа является производной аффилиации (стремления к людям) и имеет больший факторный вес, активно внедряясь в структуру коммуникативных способностей студентов-дефектологов V курса, то есть мы констатируем личностно-профессиональное становление будущих дефектологов в вузе.

Библиографический список:

1. Жамбеева, З.З. Коммуникативные способности как фактор личностного и профессионального самоопределения: дис. ... канд. психол. наук / З.З. Жамбеева. – М., 2007.
2. Кузьмина, Н.В. Способности. Одаренность. Талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л., 1985. – С. 286.
3. Шаров, А.С. Психология образования и развития человека: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / А.С. Шаров. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1996. – 150 с.

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СМЫСЛЕ И ЛИЧНОСТНОМ СМЫСЛЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Смысл, смысловая организация личности, личностный смысл.

Теоретический анализ развития категории «смысл» в отечественной психологии показал, что основные идеи, развиваемые авторами в течение последних десятилетий, выдвинуты Л.С. Выготским в рамках культурно-исторической концепции и А.Н. Леонтьевым – автором деятельностного подхода в психологии.

Начало формирования представлений о смысле как психологической категории было заложено Л.С. Выготским в работе «Мышление и речь» при рассмотрении психолингвистической проблемы противопоставления смысла слова его значению. Данная оппозиция введена французским психологом Ф. Поланом, на которого Л.С. Выготский ссылается в своей работе и чьи положения принимает и развивает. Перечислим эти положения:

- понятие «смысл» гораздо шире понятия «значение»;
- смысл слова – динамическое и сложное образование;
- смысл всегда порождён соотношением чего-то меньшего к чему-то большему (слово – фраза, фраза – абзац и т. п.);
- смысл относительно автономен – во внутренней речи смысл слова преобладает над его значением, имеет собственные законы взаимодействия с другими смыслами.

Позже, применяя данное понятие в ходе анализа сознания, Л.С. Выготский выдвигает ещё одно важное положение – речь производит изменение в сознании и приводит сознание к смысловому строению [Выготский 1982]. При этом автор имеет в виду именно вербальные смыслы. Переход к психологической трактовке понятия «смысл» наметился тогда, когда Л.С. Выготский поставил вопрос о смысловой регуляции деятельности и ввёл понятие переживания, которое несёт в себе идею о смысловых образованиях личности. Изучая смысловую регуляцию деятельности, Л.С. Выготский вводит понятие смыслового поля, под которым понимается осознаваемая человеком актуальная ситуация его поведения. При осмыслении человеком этой ситуации в ходе реальной деятельности изменяются и смысловое поле, и сами действия. Таким образом, динамика реальной ситуации превращается в динамику мысли, и наоборот. Кроме того, в процессе осмысления, помимо интеллектуальных процессов, присутствует и эмоциональный компонент. Так возникает переживание (аффективное отношение к действительности), которое, по Л.С. Выготскому, является единицей изучения личности и среды в их единстве.

Дальнейшая разработка понятия «смысл» и введение понятия «личностный смысл» осуществлялась А.Н. Леонтьевым в рамках созданного им направления – теории деятельности.

А.Н. Леонтьев вводит понятие смысла для характеристики реальных жизненных отношений как человека, так и животного. «Биологический смысл» животного понимается им как неконстантное, «инстинктивное» отношение к среде, связь с природой, когда «смыслом» обладает лишь то, что включено в непосредственную «деятельность» по удовлетворению существующих в настоящий момент потребностей: «для пресыщенного животного пища утрачивает смысл пищи» [Леонтьев 1975]. Человек же обладает «сознательным смыслом», который, в свою очередь, опосредован феноменом общественного сознания и значениями как элементами этого сознания.

Введение понятия личностного смысла происходит несколько позже, также в оппозиции смысл – значение, только не в лингвистической её форме, а форме «чисто психологической» – как связующее звено между сознанием и деятельностью и почти одновременно как структурный элемент сознания. Так, личностный смысл, по А.Н. Леонтьеву, это, во-первых, отношение между мотивом деятельности и целью деятельности и, во-вторых, значение значения: «Возникновение в ходе развития общественных отношений сознания “Я” и есть возникновение сознательного смысла. Первичное значение раздваивается: появляется отношение смысл – значение. Смысл и есть “для меня значение”!» – пишет А.Н. Леонтьев [Леонтьев 1983].

Позже в своём фундаментальном труде «Деятельность. Сознание. Личность» А.Н. Леонтьев определяет личностный смысл не только как составляющую сознания (наряду со значением и чувственной тканью), но и как детерминанту развития личности, которое, по сути, и есть становление связной системы личностных смыслов. Тем самым намечаются дальнейшие пути изучения личностного смысла – через введение родственных понятий и их последующее приведение в систему, отражающую смысловую организацию личности.

Таким образом, категория «смысл» была введена в отечественную психологию в ходе анализа явлений, принадлежащих жизни и деятельности субъекта, как связующее звено между деятельностью и сознанием. Дальнейшее развитие рассматриваемой нами категории происходило в отечественной психологии именно в рамках деятельностного подхода. В 70-е годы XX века отечественные психологи в своих трудах преимущественно развивали либо уточняли основные идеи А.Н. Леонтьева и Л.С. Выготского, связывая их с различными аспектами деятельности.

Так, О.К. Тихомировым разработано положение о смысловой структуре мышления. Ф.Е. Василюк обратил внимание на обусловленность смысла волевыми процессами. Как уже было сказано выше, в этот период вводятся родственные понятия.

В.К. Вилюнас, анализируя проблему соотношения смыслов и эмоциональной сферы, вводит понятие «смысловое содержание», которое отражает отношение воздействий и потребностей субъекта. Кроме того, им были развиты идеи А.Н. Леонтьева о «биологических» и «сознательных» смыслах. Последние, по В.К. Вилюнасу, являются личностными смыслами и получают развитие в сознании.

А.Г. Асмолов в качестве единицы анализа структуры личности выделяет динамическую смысловую систему. Эта система характеризуется относительной автономностью и производностью от деятельности и определяется раскрытием всех видов связи между мотивами, установками, личностными смыслами, поступками и деяниями.

А.Г. Асмолов вводит понятие смысловой установки как формы выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Личностный смысл он рассматривает как содержание установки и как результат интериоризации и воплощения в сознании объективных отношений личности в мире. Кроме того, личностный смысл есть верхняя ступень в установочной регуляции деятельности, отражающая единство аффективных и интеллектуальных процессов. При этом смысловые установки наравне с целевыми и операциональными установками составляют иерархию установочной регуляции деятельности.

Таким образом, личностные смыслы, установки и мотивы образуют автономную смысловую систему личности. Эта система входит в структуру личности наряду с другими личностными образованиями и определяет динамику личности, отражает ее внутреннее единство и регулирует
направленность
поведения
[Асмолов 1983].

В конце XX века появились работы, в которых прослеживаются тенденции к системному пониманию категории «смысл», всестороннему теоретическому анализу смысловой реальности, изучению смысловой организации личности.

В числе первых, кто построил такую модель внутреннего мира человека, где смысл являлся не просто одним из объяснительных понятий, но получил детальную проработку содержания, проанализирован в качестве сложной динамической системы, одной из важнейших детерминант всей жизнедеятельности человека, был Б.С. Братусь.

В своей концепции Б.С. Братусь развивает положение о смысловых образованиях, функционирующих в системе. При этом предельно обобщённым понятием, по его мнению, является «смысловая сфера личности». «Смысловые образования» являются составной частью данной сферы и определяются через отношение более общего мотива к менее общим мотивам, а также деятельности более широкой к деятельности менее общим [Братусь 1988].

Одновременно смысловые образования – это один из уровней функционирования психического аппарата человека, где определяются основные «смысловые ориентации», «общий смысл» предназначения «своей жизни, отношений к другим людям, себе» [Братусь 1988]. Помимо отражения действительности, здесь содержится эмоционально-личное, пристрастное к ней отношение. Два других уровня – психофизиологический (отражает нейропсихологическую основу) и индивидуально-психологический (реализует опредмечивание отношений) – не менее важны, но являются более периферийными для психического аппарата. В то же время смысловые системы образуют ядро личности [Братусь 1988].

Чтобы перейти к личностному смыслу в понимании данного автора, необходимо отметить, что он развивает идею А.Н. Леонтьева о порождении смысла как отношения мотива к цели. Смысл рождается через цепь отношений меньшего к большему: как отношения действия к мотиву, мотива к более широкому мотиву и т. д. до смысла жизни. Обращаясь к механизмам и условиям смыслообразования, Б.С. Братусь отмечает, что психологические смысловые системы рождаются в сложных, многогранных соотношениях меньшего к большему, отдельных ситуаций, актов поведения к более широким (собственно смыслообразующим) контекстам жизни [Братусь 1988]. Личностный смысл как отношение мотива к цели – одна из форм, часть такого отношения. Другая форма того же отношения – смысловое образование как отношение внутри пучка мотивов. Все эти смысловые образования входят в смысловую сферу личности, которую автор изображает как пересечение двух осей. Ось ординат – это уровни развития системы, ось абсцисс – степень присвоенности смысловых отношений самой личностью (ситуативные, личностно-присвоенные смысловые содержания, личностные ценности).

Таким образом, личностный смысл здесь является, во-первых, итогом одного из проявлений механизма смыслообразования, во-вторых, одной из степеней присвоенности смысловых отношений. Интересно, что у Б.С. Братуся личностный смысл, хотя и принадлежит личности как особому «психологическому органу человека», не всегда является осознанным. Наряду с личностным смыслом функционируют и личностные ценности как наиболее обобщённые и в то же время, осознанные смыслы.

Перечислим уровни развития смысловой сферы личности (ось ординат): низший, нулевой уровень – это прагматические, ситуационные смыслы, определяемые предметной логикой достижения цели в данных условиях. Первый уровень – эгоцентрический, определяемый личной выгодой, удобством. Второй уровень – группоцентрический, в нем смысловое отношение к действительности определяется референтной малой группой, отношение к людям зависит от противопоставления «свой – чужой». Следующий уровень – просоциальный, или гуманистический, – включает в себя общественную и общечеловеческую, то есть собственно нравственную смысловую ориентацию. Он характеризуется устремлением человека на благо всем людям, общества в целом.

Важным моментом концепции смысловых образований личности Б.С. Братуся является выход на общефилософские вопросы смысла жизни, общечеловеческих ценностей. Однако А.В. Серый замечает: «...смысл в данной концепции не выводится непосредственно из дея-

тельности, не обладает качеством предметности. Он выражает свойства пристрастности отношения человека к действительности, получает связь с ценностью и наделяется нравственными характеристиками» [Серый 2003], что выходит за рамки научного психологического знания и, по мнению А.В. Серого, является наиболее спорным моментом в рассуждениях Б.С. Братуся. На наш же взгляд, наоборот, раскрывает один из важнейших узлов связи психологии и философии, а также показывает общенаучную значимость феномена смысла.

Данную тенденцию – к системному и всестороннему изучению феномена смысла – мы можем проследить ещё у двух современных авторов – Д.А. Леонтьева и А.В. Серого.

Д.А. Леонтьев, систематизируя и анализируя различные трактовки смысла в философии, науках о языке и психологии, вводит понятие смысловой реальности: «...за понятием смысла скрывается не конкретная психологическая структура, допускающая однозначную дефиницию, а сложная и многогранная смысловая реальность, принимающая различные формы и проявляющаяся в различных психологических эффектах» [Леонтьев 1999]. Согласно выдвинутым им положениям, смысловая реальность обуславливает регуляцию всей жизнедеятельности человека, а основные описывающие её подходы сводятся к трем: онтологическому, феноменологическому и деятельностному, которые, находясь в единстве друг с другом, соотносятся с тремя фундаментальными общепсихологическими категориями: личность, сознание и деятельность. Затем автором было обосновано наличие смыслового аспекта, постоянно присутствующего в каждой из этих трёх реальностей, показано конкретное место, которое он занимает, и функция, которую он выполняет. Смысл в этой теории определён как «...отношение субъектом объектом, или явлением действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет этот объект (явление) в образе мира и воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению)» [Леонтьев 1999].

Смысловая реальность представлена у Д.А. Леонтьева понятиями «смысловые структуры» и «смысловые системы». Смысловые структуры – это специфические элементы смысловой сферы личности, которые имеют уровневую организацию и «являются превращёнными формами жизненных отношений субъекта» [Леонтьев 1999]. Смысловые системы – особым образом организованные целостные многоуровневые системы, включающие в себя несколько смысловых структур.

Личностный смысл им определяется как «...составляющая образов восприятия и представления соответствующих объектов и явлений, отражающая их жизненный смысл для субъекта и презентующая его субъекту посредством эмоциональной окраски образов и их трансформаций», является одним из элементов смысловой структуры и, наряду со смысловой установкой и мотивом, «складывается и функционирует лишь в пределах конкретной отдельно взятой деятельности», а также «не является устойчивым, инвариантным образованием» [Леонтьев 1999]. Если же перечисленные выше структуры становятся устойчивыми и выходят за пределы одной деятельности, то преобразуются (трансформируются) в три другие устойчивые смысловые структуры, каковыми являются смысловые конструкторы, смысловые диспозиции и ценности, обладающие наддеятельностным характером.

В дальнейшем, чтобы показать связь смысловых структур, Д.А. Леонтьев вводит понятие «динамические смысловые системы» (ДСС), они включают в себя несколько смысловых структур и позволяют изучать личность по единицам, а не по частям. Кроме того, им была разработана экспериментальная методика предельных смыслов (МПС), с помощью которой «...удалось эксплицировать в виде графов смысловые структуры мировоззренческих представлений о предельных основаниях человеческих действий. Анализ этой структуры позволяет дать развёрнутую качественную характеристику некоторых сторон мировоззрения личности и наглядно свидетельствует о структурном членении мировоззрения на единицы, легко интерпретируемые как в большей или меньшей степени пересекающиеся между собой ДСС» [Леонтьев 1999].

Таким образом, работа Д.А. Леонтьева «Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности» представляет собой действительно фундаментальный труд, в котором не только представлен наиболее полный в настоящий момент анализ изучения проблемы смысла в психологии и ряде других научных дисциплин, но и произведена систематизация научного знания о категории «смысл». Основной же заслугой автора, на наш взгляд, является разработка наиболее полной, теоретически и эмпирически подкреплённой концепции, где разнообразные смысловые феномены выступают как единая система закономерностей и психологических механизмов функционирования смысловой реальности и личностные смыслы – часть этой большой системы. В то же время в настоящий момент есть целый ряд исследований, в которых личностные смыслы рассматриваются как системообразующий фактор феномена личности. В частности, А.В. Серый в монографии «Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов» утверждает, что «...смысл, выступая как системное качество, приобретаемое индивидом в его жизненном пространстве, определяет феномен его личности, самого человека и его жизни. Система личностных смыслов лежит на пересечении основных сфер функционирования личности как психологического органа человека» [Серый 2003]. Далее автор выдвигает положение об уровневой структуре строения системы личностных смыслов: биологический, индивидуальный, личностный и смысложизненный уровни. Все они имеют собственные сферы приложения (организм, индивид, личность и социум соответственно), функции (от реакции на предметный мир до «интенциональности»), представленность в структуре личности. Данная модель позволяет автору ввести понятие «актуальное смысловое состояние», которое обозначает временную организацию смысловых ориентаций и «...представляет собой совокупность актуализированных, генерализованных смыслов, размещенных во временной перспективе (опыт, реальность, цели). Это своего рода переживание ситуации, выполняющее функцию перевода смыслов индивидуальной системы с более низкого уровня на качественно новый уровень функционирования системы» [Серый 2003]. Далее автор предлагает оригинальную методику исследования актуальных смысловых состояний личности, что, на наш взгляд, является неоспоримой заслугой. Пожалуй, это единственная экспериментально обоснованная в масштабном научном исследовании (диссертации на соискание степени доктора наук) методика, позволяющая исследовать смысловые структуры личности. При этом возникают вопросы, связанные с некоторыми теоретическими положениями А.В. Серого, например, о правомерности включения биологических и смысложизненных смыслов в систему личностных. Но если первые и названы автором «предсмыслами», что некоторым образом снимает противоречие, то вторые, на наш взгляд, слабо дифференцированы от личностных смыслов и, возможно, являются ценностями в понимании Д.А. Леонтьева и Б.С. Братуся.

Таким образом, изучение понятий «смысл» и «личностный смысл» в отечественной психологии преимущественно происходило в рамках деятельностного подхода. В течение XX века представления о понятии «смысл» эволюционировали от лингвистического понимания как оппозиции «смысл слова – значение слова» через введение в психологию в качестве объяснительного понятия при анализе категорий «деятельность», «сознание» и «личность» к построению концепций смысловой организации личности. Понятие «личностный смысл» появилось тогда, когда возникла необходимость разделить реальную жизненную значимость для субъекта явлений и объектов действительности и ту значимость, которую субъект сам придаёт этим явлениям и объектам. С этого момента большинство учёных, исследующих смысловую организацию личности и смысловую реальность как особую систему, рассматривают личностный смысл в качестве одной из основных составляющих этой системы.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. О предмете психологии личности / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 118.
2. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Общая психология. Тексты. Разд. III. Субъект познания. Вып. 1. Познавательные процессы: виды и развитие. Ч. 2 / под общ. ред. В.В. Петухова. – М., 1997. – 514 с.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 5 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 368 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
7. Леонтьев, Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 11–21.
8. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
9. Серый, А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А.В. Серый – <http://hpsy.ru/public/x1240.htm>
10. Серый, А.В. Структурно-содержательные характеристики системы личностных смыслов / А.В. Серый // Сибирская психология сегодня: сб. научных трудов. Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – 410 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРЕНИНГА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Творческое мышление, тренинг, творческий процесс, ментальные модели, работа мозга, методические принципы.

Главной причиной, актуализирующей задачу развития творческого мышления, является изменчивость современного мира. Активные преобразования во всех сферах жизни потребовали новых методов организации деятельности, основанных на принципах продуктивности и творчества. Современные тенденции в системе образования (повышение информатизации, роли самостоятельной, проектной работы, участие в исследованиях и разработках) актуализируют установку на развитие инновационного потенциала личности как студентов, так и преподавателей, что отражено в государственной политике в сфере образования. Изменчивость современного мира порождает задачу быстрого и эффективного реагирования на постоянные преобразования, происходящие в информационно-технологическом пространстве.

Вследствие всего этого становится очевидной необходимость поиска средств, позволяющих развивать творческое мышление взрослых. Одним из таких средств, несомненно, является психологический тренинг. В данной статье представлены теоретические и методические основы авторского психологического тренинга, цель которого помочь участникам осознать и преодолеть границы своего мышления, научиться использовать весь его потенциал при решении проблем, требующих творческого подхода.

Остановимся на некоторых ключевых идеях, которые лежат в основе тренинга развития творческого мышления.

1. Творчество – не удел избранных гениев. Под этим мы понимаем любую практическую или теоретическую деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, умения, способности, цели личности, материальные продукты). По словам Л.С. Выготского, «...творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [Выготский 1997: 6]. Именно такой подход к творчеству лежит в основе предлагаемого тренинга.

2. Из многообразия подходов к творческому мышлению наиболее полно отражает задачи тренинга определение О.К. Тихомирова: «Творческое мышление – один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов. Творческое мышление отличают от процессов применения готовых знаний и умений, называемых репродуктивным мышлением» [Тихомиров 2005]. В этом определении отражены субъективная значимость творческого процесса, а также взаимосвязь когнитивных и мотивационных компонентов личности.

Психологический тренинг представляет собой активную групповую форму обучения с целью развития способностей, разнообразных психических структур и личности в целом. Тренинг является своеобразным «тренажером», на котором в безопасной обстановке осваиваются и оттачиваются необходимые знания и умения. Групповой метод работы позволяет повысить интенсивность и стойкость возникающих изменений, максимально использовать возможности каждого участника.

3. Факторы, способствующие или препятствующие развитию творческого мышления можно разделить на две большие группы: связанные с качествами интеллекта и мышления и связанные с особенностями личности. Первую группу факторов достаточно хорошо описал американский исследователь П. Торранс. Он выделил свойства мышления, придающие ему творческий характер: чувствительность к проблеме, быстрота мышления, гибкость, оригинальность, синтетичность. Дж. Гилфорд видел путь к успешному решению творческих задач во взаимодействии конвергентного и дивергентного мышления [Гилфорд 1965], Э. де Боно – вертикального и латерального мышления [Боно 2005: 67]. К особенностям личности, способствующим развитию творческого мышления, относят неконформизм, отсутствие страха оказаться смешным в своих высказываниях и предложениях, способность преодолевать стереотипы и шаблоны.

По мнению В. Ротенберга, неумение или невозможность отказаться от стереотипов – следствие дефицита поисковой активности [Ротенберг 2003: 573]. Поисковой активностью называется деятельность, направленная на изменение неприемлемой ситуации. Состояние отказа от поиска отрицательно сказывается на результатах любой деятельности, оно имеет тенденцию к иррадиации на все области поведения человека. Творческое мышление, таким образом, тесно связано с глубокими уровнями мировоззренческих взглядов и обобщений.

4. На ход мышления и восприятия влияют наши ментальные модели – глубоко укоренившиеся идеи, стратегии, способы понимания [О'Коннор 2006: 81–88]. Они существуют в сознании каждого человека и направляют действия. Материалом для наших ментальных моделей служат отчасти общественные нравы, отчасти – культура, а отчасти – идеи взрослых людей, оказывавших на нас влияние в детстве. Все остальное мы конструируем и поддерживаем на основе нашего опыта с помощью вычеркивания, конструирования, искажения и обобщения.

Собственные ментальные модели в повседневной жизни оказывают нам неоценимую услугу, когда мы экономим время при принятии решений, обдумывании каждого шага, распознавании предметов, явлений и лиц и т. д. В то же время они являются и главным врагом творчества, обеспечивая нам «туннельное видение», поиск идей в проторенной колее. Отсюда главная методика развития творческого мышления состоит в том, чтобы вытолкнуть нас из этой мыслительной колее, обратить к иной точке зрения путем осуществления непривычных мыслительных действий. Э. де Боно – автор многочисленных техник креативности – предложил модель, наглядно изображающую взаимосвязь конвенционального и креативного образов мышления – «Креативный прыжок» [Боно 2005: 12]. Эдвард Де Боно сравнивает мышление с рекой, которая течет по своему широкому руслу. Для того чтобы покинуть это русло, требуется совершить абсолютно нелогичный и часто «безумный» мыслительный прыжок, который сначала ведет в неизвестность. Из этой неизвестности через боковой «рукав» следует найти обратную дорогу в «основное русло» мышления. Мыслительное движение завершается только тогда, когда боковой «рукав» станет в определенном смысле «судоходным» для мышления. Техника «Ментальная провокация» позволяет выйти из «туннельного» мышления. Суть ее состоит в том, что, исходя из имеющейся проблемы, формулируется утверждение, которое противоречит опыту и убеждениям. Затем ментальная провокация тщательно анализируется, чтобы найти связь с исходной постановкой вопроса.

5. В процессе творческого мышления на разных стадиях взаимодействуют сознание и подсознание. В отечественной психологии наиболее целостную концепцию творчества как психического процесса предложил Я.А. Пономарев [Пономарев 1988: 21–25]. Он разработал структурно-уровневую модель центрального звена психологического механизма творчества, представляющую собой две проникающие одна в другую логическую и интуитивную сферы. Внешние границы этих сфер можно представить как абстрактные пределы мышления. Снизу таким пределом окажется интуитивное мышление животных, сверху – логическое мышление электронно-вычислительных машин. Я.А. Пономарев рассматривает творческий акт как

включенный в контекст интеллектуальной деятельности по схеме: на начальном этапе, этапе постановки проблемы, активное сознание, затем на этапе решения – бессознательное, а на третьем этапе, когда происходят отбор и проверка правильности решения, вновь активизируется сознание. Эта модель соответствует основным этапам творческого процесса: подготовка, инкубация, инсайт, разработка. В соответствии с этим в программу нашего тренинга включены как упражнения на развитие логики, умения анализировать проблему, так и упражнения, направленные на развитие интуиции, активизирующие работу подсознания.

б. Для эффективного развития творческого мышления участникам необходимо иметь общее представление о физиологических особенностях работы мозга, каждое полушарие которого развивает и обрабатывает информацию специфическим образом. Так, логическое полушарие имеет дело с деталями, частями, обработкой языка и линейным анализом. В противоположность этому правое полушарие обрабатывает информацию целиком, глобально, по сравнению с линейной обработкой, имеет дело с образами, ритмом, эмоциями и интуицией [Ханнафорд 2001:14]. Однако ошибочно считать только правое полушарие главенствующим в творческом процессе. Мозолистое тело между полушариями действует как путь, позволяющий быстро задействовать оба полушария: и логическое, и образное. В результате этой связи появляется единое мышление. Чем больше активизируются оба полушария для использования, тем больше межполушарных связей формируется через мозолистое тело. По этой причине необходимо использовать оба полушария мозга, чтобы наше мышление стало действительно продуктивным.

Нейропсихологи с помощью электроэнцефалографии установили и описали такое состояние интеллекта, которое называется активным [Вайз 2002: 10–15]. Это состояние характеризуется наличием связи между сознательным и подсознательным уровнями психики. При этом мыслительный процесс протекает гладко, без помех и торможений, а чувства и эмоции становятся более понятными и управляемыми, развивается интуиция. Для пробуждения творческой активности большое значение имеет состояние покоя сознания и тела при активации бессознательного. Для достижения активного состояния используются методы релаксации и медитации.

Таким образом, установление гармоничного взаимодействия сознательных и бессознательных компонентов мышления, а также осознание своих ментальных моделей и особенностей личности являются наиболее важными аспектами развития творческого мышления.

Разрабатываемый нами тренинг развития творческого мышления строится на следующих принципах, одни из которых являются универсальными для тренингов развития креативности, другие – принцип системности и принцип актуальности – являются авторскими разработками.

Принцип безоценочности и принятия. Средствами создания безопасной и комфортной атмосферы выступают позитивная обратная связь и запрет на критику, устанавливающийся в группе на этапе принятия правил. Необходимо обладать достаточным мужеством и уверенностью в себе, чтобы предлагать необычные творческие решения, особенно в тех сферах, где очень прочно укоренились привычные правила и установки. Система традиционного образования с детства закладывает в нас убеждение, что ошибки – это плохо, их надо избегать. Таким образом, появляется страх сказать или сделать что-нибудь неудачное. Этому противостоит одно из правил креативного процесса – безоценочность на ранних стадиях формулировки идей. Во всех формах работы по развитию творческого мышления целесообразно относиться к ошибкам как к нужным и даже полезным элементам продуктивной деятельности. Человек, не зависящий от чужих оценок, не боящийся ошибаться и выглядеть смешно, способен воспринимать вещи непредвзято (особенно хорошо знакомые), ставить под сомнение хорошо знакомые и устоявшиеся правила. А. Эйнштейн на вопрос, как делаются открытия, ответил: «Очень просто. Все знают, что этого сделать нельзя. Но находится один невежда, который этого не знает, он-то и делает открытие» [Нельке 2006:127].

Принцип неопределенности, предложенный Н.Ю. Хрящевой, задается в инструкциях, где в большинстве случаев не дается четких правил выполнения задания, участники свободны в поиске путей решения [Хрящева 2001]. Исключение в нашем тренинге составляют упражнения, направленные на развитие умения анализировать проблему и техники решения творческих задач, предполагающие определенный алгоритм действий.

Принцип системности. В уже имеющихся тренингах развития творческих способностей и творческого мышления основное внимание уделяется либо развитию личностных особенностей участников, способствующих проявлению креативности [Грачева 2005; Хрящева 2001], либо когнитивных особенностей [Боно, 2005; Клег, Бич 2004]. Тренинги второго типа больше ориентированы на развитие интуитивных компонентов творческого процесса, правого «творческого» полушария мозга.

Творческое мышление – это часть системы под названием «личность». Развитие творческого мышления влияет на мировоззрение, ценностные ориентации. В свою очередь, установки личности могут существенно затруднить либо облегчить работу творческого мышления. Поэтому в предлагаемой авторской программе тренинга задействованы все компоненты личности, включены упражнения на рефлексию, осознание своих установок, стереотипов, барьеров. Кроме того, само творческое мышление представляет собой систему взаимодействующих элементов сознания и подсознания, поэтому в программу тренинга включены упражнения на развитие не только интуиции, но и логики (в соответствии с этапами творческого процесса).

Принцип актуальности. Во всех известных тренингах развития креативности для достижения целей тренинга используются игровые ситуации и упражнения, способствующие абстрагированию участников от существующих в их жизни реальных проблем и задач. На наш взгляд, в тренинге необходимо создать условия, при которых участники могли бы переносить получаемые навыки на свою реальную жизнь, поэтому игровые техники дополняются упражнениями на решение конкретных, актуальных проблем, которые участники готовы обсуждать в группе. Благодаря этому информация, полученная на тренинговых занятиях, лучше осознается участниками, встраиваясь в их систему представлений. Использование значимых, насущных проблем участников тренинговой группы повышает мотивацию и делает полученные знания более актуальными. В конце тренинговой работы (пятый день тренинга) каждый участник представляет свое решение проблемы, над которой он работал в течение тренинга. При этом необязательно проблема должна быть окончательно решена, каждый может находиться на разных стадиях ее разработки (творческий процесс индивидуален). Главное – проанализировать пути решения, свои подходы, находки и общее видение проблемы.

В качестве модификации можно предложить участникам работать над какой-либо общей проблемой, ход решения которой и будет представлен в заключительный день тренинга. Такой вид работы особенно подходит для группы, работающей в одном коллективе и имеющей общие цели.

Принцип использования экспрессивных методов. Для достижения целей тренинга задействованы методы арт-терапии, экспрессивного самовыражения. Кроме того, отличительной особенностью данного тренинга является знакомство участников с техникой медитации, помогающей достичь активного состояния интеллекта, при котором обеспечивается связь между логикой и интуицией.

Таким образом, в основу тренинга развития творческого мышления заложены современные научные представления о творческом процессе, а также методические принципы, позволяющие наиболее полно реализовать цели тренинга.

Библиографический список

1. Боно, Э. Научите себя думать: самоучитель по развитию мышления / Э. Боно. – Минск: Попурри, 2005. – 288 с.
2. Боно, Э. Серьезное творческое мышление / Э. Боно. – Минск: Попурри, 2005. – 416 с.
3. Вайз, А. Вдохновение по заказу / А. Вайз. – Минск: Попурри, 2002. – 300 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
5. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965.
6. Грачева, Л.В. Тренинг внутренней свободы. Актуализация творческого потенциала / Л.В. Грачева. – СПб.: Речь, 2005. – 60 с.
7. Грецов, А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
8. Клег, Б. Интенсивный курс по развитию творческого мышления / Б. Клег, П. Бич. – М.: Астрель, 2004. – 392 с.
9. Нельке, М. Техники креативности / М. Нельке. – М.: Омега-Л, 2006. – 133 с.
10. О'Коннор, Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Дж. О'Коннор. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 256 с.
11. Одаренные дети: пер. с англ. / общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
12. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев // Тенденции развития психологической науки. – М.: Наука, 1988.
13. Ротенберг, В.С. Психофизиологические аспекты изучения творчества / В.С. Ротенберг // Психология художественного творчества. – Минск: Харвест, 2003. – С. 569–593.
14. Тихомиров, О.К. Мышление творческое // Общая психология: словарь. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с. – <http://slovari.yandex.ru/dict/psychlex2/%D0%D0%9C>
15. Ханнафорд, К. Доминирующий фактор / К. Ханнафорд. – <http://www.koob.ru/superlearning>
16. Хрящева, Н.Ю. Тренинг креативности / Н.Ю. Хрящева // Психогимнастика в тренинге. – СПб.: Речь; Институт Тренинга, 2001. – 256 с.

ПРОБЛЕМЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ГИМНАЗИСТОВ В ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

*Старшеклассник, комплексный подход, психолого-педагогическое сопровождение, образователь-
но-профессиональное самоопределение и предпрофильная подготовка.*

Важнейшей педагогической проблемой и практико-ориентированной задачей становятся сегодня внесение в образовательный процесс средств и методик, помогающих детям и подросткам «открывать» себя в различных видах деятельности, вхождение их в широкое социокультурное пространство (в том числе через вхождение в мир профессиональных субкультур) и, соответственно, восприятие ими окружающего мира через призму собственных ценностей.

По исследованиям А.М. Новикова и Т. Дробышевой одной из наиболее сложных проблем, встающих перед подростками и требующих квалифицированной педагогической помощи, является проектирование вариантов послешкольного образовательно-профессионального маршрута [Дробышева, Кононова 2003]. Известно, что около 80 % обладателей дипломов о профессиональном образовании работают не по специальности, указанной в дипломе, а 42 % «изменяют» своей профессии уже в первые два года после окончания учебного заведения. В половине случаев послешкольный образовательный выбор не отвечает рыночной конъюнктуре. Каждый пятый выпускник вообще не задумывался о выборе профессии. Исследования говорят о том, что верхние строчки рейтинга, как и раньше, занимают профессии юриста, экономиста, менеджера, программиста. Общий вывод социологов таков: список профессий, которые выбирают выпускники школ, очень беден, а сам выбор нельзя считать осознанным.

При всей несомненной теоретической и практической значимости проводимых учёными исследований и их важности в решении педагогических задач системы образования следует отметить, что слабо разработанной остаётся проблема психолого-педагогического сопровождения как элемента профессионального самоопределения, соответствующего возрастным этапам развития учащихся. Вышесказанное и определило цель нашего исследования – выявление и апробация психолого-педагогических условий, способствующих образовательно-профессиональному самоопределению старшеклассников в предпрофильной подготовке и профильном обучении на основе комплексного подхода.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выйти на понимание и углубление понятия «психолого-педагогическое сопровождение» как образовательно-профессиональное самоопределение школьников, как компенсация недостаточности и несогласованности внешних и внутренних ресурсов саморазвития при последовательном принятии *жизнеопределяющих* решений, в том числе связанных с послешкольным образовательно-профессиональным маршрутом.

Комплексный подход в психолого-педагогической поддержке профессионального самоопределения обучающихся создает условия для наиболее полного выявления интересов, склонностей, способностей школьников, их приобщения к социально-культурным, нравственным, экологическим и профессиональным ценностям, необходимым для самореализации в трудовой сфере и личном жизненном пространстве.

Как показала практика, реализация психолого-педагогического сопровождения на основе комплексного подхода требует соблюдения всех условий его проведения.

Во-первых, это реализация всех этапов психолого-педагогического сопровождения (диагностический, поисковый, договорный, деятельностный, рефлексивный).

Во-вторых, создание соответствующих педагогических условий: целостная система используемых средств, систематическое применение средств и методов, подбор форм и методов в зависимости от конкретных задач занятия, проведение диагностики личностных изменений и коррекции на этой основе индивидуального образовательного маршрута учащегося.

В-третьих, организация общения в образовательном процессе на основе эмпатии, сопереживания другому, обмена личностными смыслами, доброжелательности, свободы выбора в различных ситуациях (подбор системы средств с учетом индивидуальных личностных особенностей учащихся); чередование в пределах изучения одной темы различных типов и методов организации диалогического взаимодействия.

В-четвертых, реализация следующих направлений психолого-педагогического сопровождения: аналитико-диагностическое, просветительское, консультативное, организационное, которые и обуславливали создание и применение тех или иных педагогических условий.

При реализации аналитико-диагностического направления, в основе которого лежит организация самопознания учащихся, нами предложены способы фиксации результатов: «Тетрадь самопознания», «Дневник профессиональной карьеры».

Реализация просветительского направления включает допуск учащихся ко всем видам информационного обеспечения, предварительное знакомство с содержанием профессиональной рекламы, приглашение и сотрудничество с экскурсоводами, проведение психолого-педагогической подготовки специалистов по профессии к встрече с учащимися.

Содержанием консультативного направления, по определению Р.В. Овчаровой, являются установление эмоционально-доверительного контакта с подростком, взаимодействие педагогов с различными группами учащихся, создание условий, которые способствуют раскрытию индивидуальных возможностей учащихся [Овчарова 1996]. Одной из эффективных форм групповой работы в оказании помощи подросткам в самораскрытии, в самопрезентации, в выработке коммуникативных навыков в гимназии № 4 г. Канска является тренинг.

Предложенные М.Ф. Шевченко тренинги [Шевченко 2007], мы рассматриваем как интенсивные краткосрочные обучающие занятия, направленные на создание, развитие и систематизацию определенных навыков, необходимых для выполнения конкретных личностных, учебных или профессиональных задач в сочетании с усилением мотивации личности относительно совершенствования работы.

Особое внимание заслуживает организационное направление, так как только согласованная координация всех субъектов психолого-педагогического сопровождения способствует ее эффективности.

В гимназии № 4 г. Канска организация деятельности субъектов педагогической поддержки осуществляется кураторами ППП и ПО. Психолого-педагогическую поддержку профессионального самоопределения учащихся осуществляют классные руководители, школьный психолог, учителя-предметники, социальный педагог, медицинские работники. Для согласованной работы всех субъектов данного процесса в гимназии разработана программа «Психолого-педагогическое сопровождение гимназистов в ППП и ПО», в которой отражены стратегии взаимодействия субъектов, ответственных за педагогическую поддержку самоопределения школьников с целью согласования их деятельности и поддержания связей гимназии с социальными партнерами. В сопровождении используются предложенные С.Н. Чистяковой следующие тактики: «опека», «защита», «наставничество», «помощь» [Чистякова 2005].

«Опека», «защита» предполагают деятельность педагогов в ситуациях, когда старшеклассник не может самостоятельно справиться с имеющимся у него затруднением в конструировании образовательно-профессионального маршрута. Защита – организация процесса огра-

ничения, ограждения, отстаивания интересов ученика в случае грозящей ему опасности при условии, если он не справляется сам (или если удастся спрогнозировать грозящую учащемуся опасность, например, вероятное ущемление его прав на продолжение образования, на ограничение свободы выбора, или если становится очевидным выраженное профориентационно-манипулятивное воздействие на подростка).

«Наставничество» – инициатива, которая в первую очередь принадлежит педагогу, а потребность старшеклассника в профориентационно значимом общении со взрослым зависит от умения педагога создать ситуацию конструктивного взаимодействия.

«Помощь» характерна для взаимодействия педагогов с обучающимися, способными к большей степени самостоятельности в конструировании образовательно-профессионального маршрута. Авторская позиция в этом случае в большей степени принадлежит ученику, чем учителю. Объем же «скрытой» части педагогической деятельности значительно возрастает, так как его задачами становятся наблюдение, анализ ситуаций, разработка системы эвристических заданий, косвенных вопросов, поиск прецедентов для их совместного анализа и пр.

Педагогическая помощь оказывается в том случае, когда обучающийся может в целом справиться с проблемной ситуацией сам, но встречается с тем или иным затруднением. В этом случае со стороны педагога бывает достаточным продемонстрировать ему способы разрешения аналогичных ситуаций.

Приоритетным направлением нашего коллектива является проектная деятельность (исследовательская, социальная, профессиональная). Для поддержки проектирования школьником образовательно-профессионального маршрута гимназистами используются Интернет-ресурсы, школьная библиотека.

Задача предпрофильной подготовки – обеспечить не только готовность подростка к продолжению образования в старшей школе, но и для осмысления его значимости собственного послешкольного будущего. Для этой цели используются элективные курсы: «В мире современной радиоэлектроники», «Устройство телевизионного приёмника и устранение неисправностей», «Менеджмент», «Азбука потребителя», «Маркетинг», «Психология успеха», «Школа имиджа», «Здоровье, красота и химия», «Тайны кулинарного искусства», «Компьютерное моделирование», «Тайны создания уюта в доме», «Юный спасатель» и др., имеющие выраженную миссию организации «пробы сил», прикосновения к содержанию социально востребованной деятельности, знакомства с образами деятельности носителей пространственных профессий.

На проведение комплексных исследований проблем учащихся в гимназии уделяется достаточно серьезное внимание. Традиционным стал мониторинг адаптационного процесса не только в 1, 5, но и в 10 классах. По итогам исследования, проведенного в октябре текущего учебного года среди десятиклассников, получены следующие результаты: 1) 88 % учащихся 10 классов были удовлетворены образовательной средой; 2) у 82 % десятиклассников сформирована познавательная мотивация; 3) 80 % учащихся в гимназии чувствовали себя комфортно, имели хорошее настроение.

Диагностика позволила нам не только изучить актуальное состояние старшеклассников, но и выявить их проблемы. В их числе: неумение рационально распределять время, когда бывают «окна», недостаточное внимание к подготовке домашних заданий (мало времени, неэффективное время на подготовку, использование ресурсного центра не в полной мере), большой объем домашних заданий по учебным предметам как профильного уровня, так и базового уровня. Почти у 30 % учащихся ЛПП (личный профессиональный план) сформирован частично. Выявлены проблемы в межличностных отношениях в учебных группах: коэффициент сплоченности в 10а классе – 45,9 %, в 10б – 47 %, низкий социометрический статус определен у 6 человек, у двоих подростков выявлено адептивное поведение. Недостаточный контроль за обучением своих детей осуществляли родители.

Все вышеперечисленные проблемы обсуждались на педагогическом совете и родительских собраниях по теме: «Итоги адаптации учащихся 10 классов к изменившимся условиям». Разработана программа по решению данных проблем.

В настоящее время осуществление педагогической поддержки образовательно-профессионального самоопределения учащихся основной и старшей школы – это комплексный процесс, включающий взаимосвязанную деятельность педагогического коллектива общеобразовательного учреждения с родителями и другими социальными партнёрами: муниципальным управлением образования, учреждениями дополнительного образования, учебными заведениями профессионального образования, управлением и учреждениями социальной защиты, управлением и учреждениями культуры и спорта, общественными объединениями, городским отделом и службой занятости.

Цель взаимодействия общеобразовательного учреждения с данными социальными институтами – создание образовательной среды, способствующей выявлению предпочтений, склонностей, способностей школьников и развитию творческого потенциала каждого ребенка в различных сферах деятельности людей. Важным нововведением в гимназии, обусловленным профилизацией, является предложенный Т.Г. Новиковой новый инструмент оценки индивидуальных образовательных достижений – портфолио [Новикова 2006].

В зависимости от того, с какой целью создается портфолио и в чем состоят особенности его содержания, можно выделить следующие виды портфолио: портфолио-собственность (собирается для себя); портфолио-отчет (собирается для учителя); по содержанию: портфолио достижений включает в себя лучшие результаты работы учащегося; рефлексивный портфолио, проблемно-ориентированный портфолио: тематический портфолио. В некоторых классах портфолио оформляют не в виде файловых папок, а в виде зачетных или творческих книжек.

Оценка готовности учащихся к выбору направления продолжения образования – одна из острых проблем в сопровождении профильного и профессионального самоопределения гимназистов. Мы определили и взяли за основу несколько подходов, предложенных С.Н. Чистяковой [Чистякова, Родичев 2007], которые позволяют дать оценку уровню готовности.

1. Оценка профориентационно значимых компетентностей у подростков. В их числе:

- испытывать и удовлетворять потребность во взвешенном выборе направления продолжения образования, в последующей самореализации в избранном образовательном профиле; в самовыражении в образовательном и профессиональном сообществе в продуктивном освоении образовательной среды;
- выделять варианты выбора из предлагаемых образовательным пространством или конструировать собственные версии образовательного и профессионального самопродвижения;
- ставить образовательную и профессиональную цель, использовать и координировать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели;
- приобретать опыт создания лично значимых образовательных продуктов, играющих роль профильных и профессиональных проб, проводить его рефлексивное осмысление;
- владеть комплексом способов деятельности по обеспечению принятия решения о продолжении образования и профессиональном становлении в условиях изменяющегося общества и рынка труда;
- выявлять ограничители свободы выбора направления продолжения образования и определять пути их преодоления;
- распознавать и преодолевать внешнее манипулятивное влияние на процесс становления субъектной позиции, затрагивающей проблемы проектирования образовательного и профессионального маршрута.

2. Применение критериального аппарата для определения сформированности мотивационно-потребностных компонентов, необходимого уровня информированности о способах решения профориентационных проблем, наличия деятельностно-практического опыта.

3. Использование схемы построения личного профессионального плана по Е.А. Климову.

Возможны разные варианты трактовки способов критериальной оценки результатов профильно- и профессионально-ориентационной работы на этапе окончания основной школы. С позиции психолога оценивается сформированность субъектности подростка как участника образовательного процесса, для которого в условиях профилизации старшей школы частично признано право на собственное содержание образования. С позиции педагога оценивается спектр профориентационно значимых компетентностей, соответствующий охарактеризованным трем содержательным линиям.

В нашей образовательной сфере перед педагогами встала задача самостоятельной модификации и конструирования собственных, оригинальных вариантов критериев готовности подростков к совершению выбора по окончании основной школы. Для этого нам понадобилось не только теоретическое осмысление проблемы, но также учет позитивного эмпирического опыта работы с критериальным аппаратом.

Подводя итоги проведенного исследования, мы вышли на понимание его научной новизны, которая проявилась в следующем:

- конкретизированы и углублены понятия «психолого-педагогическое сопровождение» и «образовательно-профессиональное самоопределение» на этапах предпрофильной и профильной подготовки;
- определена система психолого-педагогических условий, способствующих образовательно-профессиональному самоопределению старшеклассников;
- создана критериально-диагностическая база для определения готовности подростков к совершению выбора по окончании основной школы.

Основные результаты исследования:

1. Раскрытие и конкретизация понимания профильной и профессиональной ориентации в современной общеобразовательной школе, психолого-педагогического сопровождения образовательно-профессионального самоопределения старшеклассников.

2. Выявление и обновление содержания психолого-педагогического сопровождения, способствующие наиболее эффективному образовательно-профессиональному самоопределению старшеклассников в предпрофильной подготовке и профильном обучении.

Практическая значимость нашего исследования:

1. Подготовлены научно-методические рекомендации по содержанию психолого-педагогического сопровождения образовательно-профессионального самоопределения старшеклассников в предпрофильной подготовке и профильном обучении.

2. Разработана модель индивидуальной программы сопровождения образовательно-профессионального самоопределения.

В результате проведенного нами исследования мы пришли к следующему выводу: в ходе теоретической и экспериментальной работы была создана эффективная система образовательно-профессионального самоопределения старшеклассников.

Библиографический список

1. Дробышева, Т. Профориентационные молодёжные трудовые отряды / Т. Дробышева, Н. Кононова // Народное образование. – 2003. – № 3. – С. 158–163.
2. Лесовик, И.В. Педагогическая поддержка старшеклассников в профессиональном самоопределении / И.В. Лесовик // Ростовский электронный журнал. – 01.10.2006. – № 18. – <http://www.relga.ru>
3. Новикова, Т.Г. Инновационные подходы к оцениванию с помощью портфолио / Т.Г. Новикова // Школьные технологии. – 2006. – № 1.

4. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
5. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-методич. пособие / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
6. Пряжникова, Е.Ю. Профорентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2005. – 496 с.
7. Прутченко, А.С. Ролевая игра, портфолио, или папка личных достижений ученика / А.С. Прутченко // Методист. – 2005. – № 3.
8. Строкова, Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике / Т.А. Строкова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 20–27.
9. Тюшев, Ю.В. Выбор профессии: тренинг для подростков / Ю.В. Тюшев. – СПб.: Питер, 2006. – 160 с.
10. Чистякова, С.Н. Образовательно-профессиональное самоопределение школьников в предпрофильной подготовке и профильном обучении / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев. – М.: Первое сентября, 2007.
11. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: метод. пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / С.Н. Чистякова. – М.: Академия, 2005. – 128 с.
12. Шевченко, М.Ф. Тренинг «Профорентация для старшеклассников» / М.Ф. Шевченко. – СПб.: Речь, 2007. – 168 с.
13. Шеховцова, Л. Психологическое сопровождение выбора профессии в школе: учеб. пособие / Л. Шеховцова, О. Шеховцов. – СПб.: Северо-Запад; Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 176 с.

ВЛИЯНИЕ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Рефлексия, интегральная индивидуальность, структура интегральной индивидуальности, рефлексивно-деятельностные технологии обучения.

Прогрессивные тенденции обновления и модернизации профессионального педагогического образования требуют внедрения таких моделей и технологий подготовки будущего учителя, которые способствовали бы осознанию обучающимися собственных действий, пониманию ими себя и других, развитию у них коммуникативной и рефлексивной культуры, субъектности, самостоятельности, творческой активности и способности к саморазвитию. При этом подразумевается, что профессиональное и личностное развитие (саморазвитие) будущего учителя не должно стать «косвенным эффектом от инновации», а должно быть целью и результатом внедрения новых образовательных технологий при изучении учебных дисциплин, включенных в стандарт высшего педагогического образования.

По мнению Б.З. Вульфо́ва, важной задачей в профессиональной подготовке учителя является задача «задать» рефлексию. Для этого необходимо создать такие условия, чтобы человек захотел и начал рефлексировать: анализировать свои действия, соотносить полученные результаты с желаемыми, видеть ошибки, искать варианты их преодоления, предвидеть хотя бы вербально возможные варианты последствий принятого решения [Вульфóв 1997]. Этим требованиям соответствует организация рефлексивной среды в современных рефлексивно-деятельностных образовательных технологиях.

В рефлексивной психологии и акмеологии под рефлексией принято понимать процесс самопознания человеком внутренних психических актов и состояний, осмысление собственных действий и их законов, способствующих в дальнейшем самокоррекции, саморазвитию и самореализации человека как творческого субъекта деятельности. Согласно представлениям С.Л. Рубинштейна, И.Н. Семенова, центральными элементами структуры рефлексивного сознания (самосознания) являются рефлексивный анализ, рефлексивная оценка, рефлексивный контроль и рефлексивное планирование [Рубинштейн 2003; Семенов 2007]. В работах А.В. Карпова, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова и других ученых описаны различные виды и уровни рефлексии, исследовано значение рефлексии в успешности выполнения различных видов исполнительской и управленческой деятельности, предложены методики изучения рефлексивности, а также эффективные технологии ее формирования и развития [Карпов 2004; Семенов 2007; Степанов 2000]. Между тем в большинстве исследований рефлексия как профессионально значимое качество личности исследуется вне целостной и системной характеристики индивидуальности человека как субъекта профессиональной деятельности.

Новизна нашего исследования состоит в том, что мы, опираясь на теорию интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, изучаем рефлексию во взаимосвязи с другими качествами личности и индивидуальности человека [Мерлин 1986]. Согласно В.С. Мерлину, индивидуальные свойства человека и множество закономерностей, относящихся к человеку, следует понимать как большую систему, состоящую из иерархически взаимосвязанных и соподчиненных подсистем. Совокупность подсистем, из которых складывается эта большая система, характеризует сложную интегральную структуру индивидуальности. В структуре интегральной индивидуальности В.С. Мерлин выделял следующие уровни, или подсистемы свойств: свойства организма (биохимические и нейродинамические особенности); свойства

индивидуума (свойства темперамента и психические процессы); психические свойства личности (мотивы и отношения личности); социально-психологические характеристики группы и коллектива.

В экспериментальных исследованиях интегральной индивидуальности было установлено, что между одноуровневыми индивидуальными свойствами существует жесткая линейная взаимодозначная статистическая связь. При исследовании взаимодействия свойств, относящихся к разным иерархическим уровням, было найдено наличие много-многозначной связи. По мнению В.С. Мерлина, в отличие от взаимодозначной жесткой связи между свойствами, относящимися к низшим иерархическим уровням индивидуальности, в характере много-многозначной связи между свойствами низших и высших иерархических уровней отсутствуют жесткость и однолинейность, возможна изменчивость. Установлено, что опосредующим звеном в изменении характера взаимосвязей между разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности могут служить индивидуальные особенности организации деятельности (индивидуальный стиль деятельности и общения, стиль интеллектуальной, эмоционально-волевой и коммуникативной активности). В настоящее время ведется поиск других опосредующих звеньев и системообразующих механизмов во взаимосвязи разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

Гипотезой нашего исследования послужило предположение, что в качестве опосредующего фактора в системообразовании и гармонизации структуры интегральной индивидуальности будущих педагогов могут выступать образовательные (в частности, рефлексивно-деятельностные) технологии.

Цель нашего исследования – изучение влияния рефлексивно-деятельностных образовательных технологий на развитие личностных и профессионально-важных качеств и их взаимосвязь в структуре интегральной индивидуальности будущего учителя.

Задачи исследования заключались в том, чтобы: а) изучить особенности взаимосвязи между разноуровневыми личностными и профессионально значимыми качествами у студентов педагогических специальностей; б) выяснить, какова роль рефлексивно-деятельностных технологий обучения в развитии гармонической структуры и детерминации связей между разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности будущих педагогов.

Выборка исследования была представлена 182 студентами педагогических вузов.

Результаты исследования и выводы:

1. Корреляционный анализ связи показателей рефлексии (рефлексивной самооценки личностных и профессионально значимых свойств, умений ситуативного и демократического общения, умений учебной деятельности) с показателями разноуровневых индивидуальных свойств (нейродинамики, психодинамики, психических процессов и отношений личности), полученный нами до формирующего эксперимента, показал наличие значимых связей в следующих корреляционных плеядах:

а) эмоциональная нестабильность – высокий уровень ситуативной и личностной тревожности – повышенный уровень критичности – заниженная самооценка развитости личностных и профессионально значимых качеств, умений общения и учебной деятельности – низкий уровень самоуверенности – низкий уровень мотивационной готовности к творческой самоактуализации;

б) установочная ригидность – психодинамическая ригидность – низкий уровень рефлексивности – неготовность реализовать свой творческий потенциал – мотивация избегания неудачи – низкий уровень творческой самоактуализации.

Обнаруженные нами виды корреляционных плеяд во взаимосвязи изучаемых разноуровневых свойств характеризовали типичные для овладевающих педагогической профессией особенности структуры их интегральной индивидуальности, мешающие становлению педагога-исследователя, педагога-творца.

2. Принимая во внимание особый специфический характер многозначных связей между свойствами различных иерархических уровней индивидуальности, которые были изучены и описаны В.С. Мерлиным, в формирующем эксперименте мы создавали условия, которые могли бы разрушить выявленные линейные взаимоднозначные связи. Нами были разработаны и проведены со студентами спецкурсы и спецпрактикумы, построенные на основе рефлексивно-деятельностного подхода в обучении, спроектированы и апробированы программы рефлексивных тренингов.

3. Анализ корреляционных связей между разноуровневыми показателями личности будущих учителей, полученных после окончания рефлексивных спецкурсов и тренингов, показал, что: а) линейная взаимоднозначная связь сохранилась между нейро- и психодинамическими свойствами; б) связи между свойствами низших уровней интегральной индивидуальности (нейро- и психодинамики) и свойствами высших уровней (отношениями и свойствами личности, уровнями рефлексивности) изменились и перестали быть достоверно значимыми. Следовательно, нам удалось разрушить линейные взаимоднозначные связи между свойствами низших и высших уровней интегральной индивидуальности. Научение студентов рефлексированию и развитие у них рефлексивных способностей способствовали коррекции тревожных состояний, повышению уверенности в себе, в будущем профессиональном самоопределении и становлении. У студентов повысился уровень мотивационной готовности к самоизменению, самосовершенствованию, творческой самоактуализации и самореализации, тогда как их нейро- и психодинамические характеристики остались без изменений. Эти данные свидетельствуют об изменении структуры интегральной индивидуальности студентов и ее гармонизации.

Таким образом, полученные в ходе нашего исследования результаты показали, что становление профессионально значимых качеств у будущих учителей наиболее эффективно происходит при использовании современных рефлексивно-деятельностных образовательных технологий. Данные технологии позволяют развивать у студентов рефлексивные процессы и рефлексивные способности, стимулировать потребности в самообразовании, самореализации, самосовершенствовании и творческой активности в профессиональной сфере, а также выступают в качестве опосредующих, системообразующих и гармонизирующих механизмов развития интегральной индивидуальности будущих педагогов.

Библиографический список

1. Вульф, Б.З. Рефлексия: учить, управляя / Б.З. Вульф // Мир образования. – 1997. – № 1. – С. 63–64.
2. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 424 с.
3. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание, человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Принт, 2003. – 508 с.
5. Семенов, И.Н. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности / И.Н. Семенов, И.А. Савенкова // Мир психологии. – 2007. – № 2. – С. 203–217.
6. Степанов, С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
7. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 73–74.

ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

Психическое состояние, системный подход, феноменологический подход, функциональный подход, энергетический подход, адаптация, психическая регуляция.

Глобальные преобразования в России в конце XX века привели к серьёзному обострению социально-экономических проблем. Хрупкое равновесие обостренно глубоким экономическим кризисом и социальной дезориентацией во всех сферах. Происходящие в стране перемены способствуют повышению психоэмоционального напряжения у населения (неудовлетворенность жизнью, неуверенность в завтрашнем дне, раздражительность, агрессивность, депрессия), в связи с чем проблема психических состояний приобретает особую актуальность.

Такая категория психических явлений, как психические состояния, до настоящего времени остаётся недостаточно изученной. Имеющиеся в литературе определения психического состояния (Левитов Н.Д., Рубинштейн С.Л., Мясищев В.Н., Сосновникова Ю.Е.) прямо или косвенно подчеркивают сложность, многокомпонентность, многоуровневость состояний человека. Эти особенности психических состояний делают их труднодоступным объектом для психологического изучения и объясняют существующие сложности в разработке и построении общепсихологической теории. Многочисленные запросы практики послужили причиной развитию частных направлений в изучении проблемы психических состояний в основном в рамках отдельных отраслей психологии: психологии спорта (Маришук В.Л., Сафонов В.К., Черникова О.А.), инженерной психологии (Дикая Л.Г., Леонова А.Б.), медицинской психологии (Карвасарский Б.Д., Немчин Т.А.). Рост исследований прикладного характера в целом расширяет и обогащает аналитическую картину изучаемого класса явлений, в результате чего область изучения психических состояний предстает в виде набора разнообразных фактов, частных методик и положений, что выдвигает необходимость их теоретического изучения и интеграции в соответствующие подходы.

На сегодняшний день можно выделить несколько подходов к определению и изучению психических состояний. В целях создания единой методологической позиции в исследовании психических состояний рядом авторов (Ганзен В.А., Барабанщиков В.А.) разрабатывается и описывается структурная модель (схема) анализа, описания и экспериментального исследования данного класса явлений как системного объекта. Целостный подход к исследованию проблемы психических состояний требует осуществления процедур системного анализа и синтеза, предполагающих выделение системы из среды, определение ее состава, структуры, функций, интегральных характеристик (свойств), системообразующих факторов и взаимосвязей со средой, а также создание модели реальной системы, повышение уровня ее абстрактного описания, определение полноты ее состава и структур, закономерностей динамики и поведения [Ганзен 1984].

В качестве исходного основания в различном понимании психических состояний выступает трехкомпонентное гносеологическое отношение: «внешне-средовые условия и факторы (воздействия) – психическое состояние – внутренние, личностно-смысловые характеристики и условия». В зависимости от теоретико-методологических установок предмет исследования психических состояний является различным. С позиций феноменологического подхода психические состояния рассматриваются в их результирующих «проявленных» характеристиках и определяются как некая внутренняя характеристика психики человека, относи-

тельно неизменная во времени, или как положение системы, при котором существенные качества являются относительно устойчивыми. Психические состояния представляются в этом аспекте анализа в виде относительно стабильной данности, которая по процессуальным характеристикам занимает промежуточное положение между психическими процессами и личностными свойствами индивида. В рамках данного подхода изучаются структура психических состояний, их состав, условия возникновения, описывается их содержание, а также решаются вопросы систематизации и классификации [Карвасарский 2007].

Рядом авторов (Абульханова-Славская К.А., Мясищев В.Н., Рубинштейн С.Л.) отношение рассматривается в качестве системообразующей характеристики всего компонентного состава психического состояния. Согласно теории отношений В.Н. Мясищева, вся психическая деятельность человека, в частности психические состояния, определяется в значительной мере отношением человека – избирательностью его реакций и переживаний, связанной с субъективной значимостью определенных предметов и фактов действительности [Мясищев 1995: 19].

Наряду с отношениями характеристиками более высшего уровня в структуре состояния являются особенности поведения и деятельности человека в том или ином психическом состоянии. Исследование психических состояний на уровне характеристик и особенностей поведения и деятельности осуществляется в основном в аспекте проблемы функциональных состояний человека (Дикая Л.Г., Ильин Е.П., Леонова А.Б.). Проблема исследования психических состояний здесь определяется задачами адаптации индивида к условиям деятельности. Функциональное состояние, возникая и развиваясь в деятельности, существенным образом влияет на ее характеристики [Ильин 1978]. В рамках проблемы изучения взаимодействия функционального состояния и деятельности человека особым направлением исследований является разработка моделей психической регуляции деятельности. Так, работы Л.Г. Дикой посвящены исследованию динамики становления психологической системы саморегуляции в процессе адаптации оператора к экстремальным условиям деятельности, выявлению основных фаз ее развития, изучению закономерностей в их последовательном проявлении, а также изучению условий, обеспечивающих переход от одной фазы к другой. Автором создана системно-деятельностная концепция психической регуляции, в основе которой лежат, с одной стороны, концепции психических и функциональных состояний, раскрывающие закономерности воздействия экстремальных условий на человека в профессиональной деятельности, и концепции деятельности, раскрывающие психологические механизмы реализации человеком профессиональных функций – с другой [Дикая 1984]. Таким образом, главный акцент в исследовании психических состояний с позиций функционального подхода сделан на особых (экстремальных) условиях деятельности человека, оказывающих специфическое влияние на различные деятельностные, поведенческие, организменные и другие характеристики индивида. Благодаря регуляторной функции состояний происходит адаптация, т. е. согласованность личностных особенностей субъекта и требований деятельности. В данном контексте анализа психические состояния рассматриваются с точки зрения их функции как атрибута деятельности [Ильин 1978].

Переход к другой плоскости исследований – энергетической (А.О. Прохоров) – открывает возможность выделения этапов изменения состояний, взаимопереходов, основных характеристик процесса, их изменений в зависимости от внешних и внутренних условий. Состояния могут иметь разный энергетический уровень, который находит отражение в качественной специфике актуализирующихся состояний. За точку отсчета могут быть приняты относительно равновесные состояния (состояния средней, или оптимальной, психической активности). Состояния, связанные с повышенной психической активностью, а также состояния пониженной психической активности, характеризующиеся более высоким или низким уровнем активности относительно срединной точки, будут отнесены к неравновесным состояниям. Равновесные состояния являются фундаментом адекватного, предсказуемого и взвешенного пове-

дения. Актуализация же неравновесных состояний часто является причиной нерационального, неадекватного и агрессивного поведения. Образование новой функциональной структуры (неравновесного состояния) возникает в виде внезапного скачкообразного ответа системы на изменение внешних условий. Возникшее новообразование (новое понимание, смысл, новое значение) приводит к сглаживанию неравновесности и переходу системы (субъекта) в относительно устойчивое (равновесное) состояние [Прохоров 1998: 15].

Неравновесные состояния возникают в особых условиях жизнедеятельности, в которых под воздействием психогенных факторов психофизиологические и социально-психологические механизмы, исчерпав резервные возможности, более не могут обеспечивать адекватное отражение и регуляторную деятельность человека, то есть возникают психологическая дезадаптация, душевный кризис, который проявляется в виде соответствующего неравновесного психического состояния. Важной особенностью определения субъектом ситуации как трудной, напряженной и угрожающей является ее личностный смысл, осознаваемый как «значение для меня». Другим фактором, обуславливающим неравновесность, являются диссонанс (противоречие) между основными, наиболее активными элементами, структурами и подсистемами личности, противоречия между ведущими мотивами, потребностями, целеполаганиями, компонентами структуры Я. Гармонизация мотивационной сферы, устранение в ней конфликтов путем целенаправленной перестройки значимых смыслов, переоценка ценностей приводят к облегчению – изменению состояния (переходу от неравновесности к устойчивости) [Прохоров 1996].

Таким образом, рассмотрев основные теоретические подходы в изучении психических состояний, мы выделили их основные положения, подчёркивающие сложность и значимость психических состояний человека, условия возникновения психических состояний и особенности каждого из подходов. Дальнейшее изучение и внедрение в изучение психических явлений новых подходов, а также разработка единых методологических позиций могут послужить выходом из сложившегося положения, когда область изучения психических состояний предстаёт в виде набора разнообразных фактов, методик и положений, и послужить основой создания общепсихологической теории психических состояний.

Библиографический список

1. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 176 с.
2. Дикая, Л.Г. Психические состояния и эффективность деятельности / Л.Г. Дикая // Психологический журнал. – 1984. – № 6. – С. 254–257.
3. Ильин, Е.П. Теория функциональных систем в физиологии и психологии / под ред. Б.Ф. Ломова и др. – М.: Наука, 1978. – 383 с.
4. Карвасарский, Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
5. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 360 с.
6. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека / А.Б. Леонова. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 198 с.
7. Марищук, В.Л. Функциональные состояния и работоспособность / под ред. А.А. Крылова // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. Ч. 1. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 196 с.
8. Мясищев, В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалёва. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
9. Прохоров, А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности / А.О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 32–44.
10. Прохоров, А.О. Психология неравновесных состояний / А.О. Прохоров. – М.: ИПРАН, 1998. – 182 с.

11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 679 с.
12. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
13. Сосновикова, Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Ю.Е. Сосновикова. – Горький: Изд-во Горьковского института, 1975. – 118 с.
14. Caplan, G. Emotional crises. – 111: The encyclopedia of mental health. – N. Y., 1963. – Vol. 2. – P. 521–532.

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коррекция, диагностика, дети с отклонениями в развитии, психолого-педагогическое консультирование, абилитация, реабилитация.

В условиях социально-экономического кризиса в России наблюдается критическая демографическая ситуация, характеризующаяся беспрецедентным снижением рождаемости, увеличением смертности населения, снижением естественного прироста его, изменением характера воспроизводства и др. Социологи отмечают рост числа асоциальных семей и предсказывают снижение жизненного уровня, падение нравственных устоев семейного воспитания. В этих условиях плохое здоровье матерей, осложнения в течение беременности и родов имеют также отчетливую социально-экономическую обусловленность. С точки зрения общества благополучная семья – это та, в которой созданы условия для ее нормальной жизнедеятельности и оптимального выполнения ее функций, прежде всего, конечно, репродуктивной и воспитательной.

Все вышеизложенное обусловило необходимость поисков путей «создания государственной системы раннего выявления и ранней медико-психолого-педагогической коррекции, которая должна стать не только новой частью системы специального образования, но и новым фундаментом этой системы, обеспечивающим ребенку уже на следующей стадии возрастного развития два пути получения образования – интегрированного и дифференцированного специального» [Лубовский 1994: 3].

Несмотря на современные социальные и экономические проблемы, возрастает роль семьи в воспитании и коррекционном обучении детей с отклонениями в развитии. Все чаще родители сами, иногда с участием специалиста, изъявляют желание заниматься воспитанием своего ребенка и являются инициаторами к изменению организационных форм обучения детей с отклонениями в развитии, содержание и методы дошкольной коррекционной педагогики становятся все более вариативными.

Для ребенка семья является первым и главным социальным институтом. Именно в семье создаются необходимые условия для формирования ценностных ориентаций, установок, эмоционального отношения к людям, что образует основу для развития личности ребенка в целом. На современном этапе развития консультативно-диагностической службы работа специалистов должна быть направлена на пропаганду психологических и педагогических знаний среди родителей, на разработку рекомендаций по организации коррекционно-воспитательной работы с ребенком в семье, так как характер семейного воспитания влияет на становление образа Я в детском возрасте, позиции ребенка по отношению к окружающему миру.

Осуществляя консультативную и педагогическую работу, важно ориентировать родителей на создание оптимальных условий для воспитания и адекватных способов взаимодействия взрослых с ребенком.

Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина выделяют в ходе психолого-педагогического консультирования ребенка с отклонениями в развитии и его родителей следующие задачи:

- выявить возрастные и индивидуальные особенности в развитии ребенка;
- определить причину первичных и вторичных отклонений в развитии;
- выявить позицию родителей по отношению к ребенку;

- найти способы взаимодействия родителей со своим ребенком;
- организовать педагогическую помощь родителям;
- оказать психологическую помощь в разрешении их собственных личностных проблем, накладывающих отрицательный отпечаток на характер семейного воспитания;
- повысить уровень компетентности родителей в области психолого-педагогических знаний о закономерностях развития ребенка;
- обосновать педагогический прогноз;
- определить тип образовательного дошкольного учреждения;
- разработать индивидуальную коррекционную программу воспитания и обучения [Стребелева, Мишина 2008: 6].

Работа специалистов с семьей начинается с момента обнаружения у ребенка физического и / или психического нарушения и осуществляется в стационарах, центрах раннего вмешательства, абилитационных и реабилитационных, медико-педагогических центрах, отделениях детских поликлиник, включая группы кратковременного пребывания при специальных и комбинированного вида дошкольных образовательных учреждениях.

В условиях стационара детям оказывают раннюю комплексную помощь специалисты: педиатр, невропатолог, врач ЛФК, педагог-дефектолог, психолог, социальный педагог и др.

Педагог-дефектолог разрабатывает индивидуальную программу для проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком и с последующим включением матери в этот процесс, а также оказывает необходимую поддержку и другим членам семьи.

На начальном этапе важна помощь матери в осознании ее роли, в выделении у ребенка поведенческих ориентиров в период бодрствования. Для этого педагог-дефектолог в присутствии матери проводит с ним игры и упражнения, направленные на развитие эмоционального общения, ориентировочных реакций и определенных движений. Такие упражнения способствуют формированию зрительно-двигательных, слуховых координаций и тактильных ощущений. Педагог объясняет матери конкретную задачу каждого занятия с ребенком, корригирует характер общения и взаимодействия матери с ребенком, обучает мать умению наблюдать за поведением и реакциями ребенка в разных ситуациях.

После выписки ребенка из стационара организуется медико-педагогическое его сопровождение на базе детской поликлиники, где проводится систематическое консультирование младенца и его семьи.

При уточнении биологического нарушения и определении образовательных потребностей малышей (по заключению ПМПК) коррекционная поддержка ребенку осуществляется в группах кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида (Письмо от 29.06.99 № 129/23–16 Правительства РФ).

В таких группах создают специальные условия для формирования возрастных новообразований: адекватные способы общения взрослых с ребенком; предметно-развивающая среда; материально-техническое оснащение; разработка индивидуальной программы обучения и развития ребенка.

В практике ранней помощи детям используют такие формы работы, как консультативно-рекомендательная, лекционно-просветительская, практические занятия с родителями, организуются родительские конференции, детские утренники и праздники и др.

В содержание работы педагога-дефектолога входит обучение родителей приемам, способствующим установлению эмоционального контакта с ребенком (поглаживания, поцелуи, обнимания, прижимания и т. д.); приемам эмоционально-речевого воздействия (изменение интонации, высоты и модуляции голоса, ласковый взгляд и разговор, используются потешки, песенки, подвижные игры с речевым сопровождением и т. д.); приемам, привлекающим внимание ребенка (сюрпризы, музыкальные игрушки, кукла «би-ба-бо» и т. д.); приемам отсроченного речевого сопровождения.

Консультативная и педагогическая помощь родителям осуществляется в знакомстве их с этапами и закономерностями психофизического развития здорового ребенка. Значение режима дня для организации деятельности детей в семье имеет одно из важных значений. Родителей знакомят с приемами формирования навыков самообслуживания и опрятности у ребенка в различные возрастные периоды, а также с видами игрушек и игр, их названием, ролью в жизни ребенка.

Для развития ребенка с нарушениями интеллекта важна совместная деятельность взрослого и ребенка, т. к. на этой основе возникает речевое взаимодействие. На это обратил внимание П.Я. Гальперин, разработав теорию поэтапного овладения умственными действиями. Важно, чтобы педагог-дефектолог обучал родителей способам передачи общественного опыта ребенку с нарушениями в развитии (совместным действиям, по жесту, по подражанию, по образцу или речевой инструкции). Как показывает статистика, даже к концу дошкольного возраста 25 % необученных детей так и не овладевают элементарным подражанием взрослому.

Не менее важным является необходимость прислушиваться к мнению родителей, доверять им, создавать условия для их активного участия в воспитании и обучении ребенка-дошкольника с ограниченными возможностями здоровья, так как именно семья является первым социальным институтом, закладывающим основу для личностного становления ребенка.

Таким образом, необходимо помнить, что родители являются самыми заинтересованными участниками коррекционно-педагогического процесса, результат которого зависит от многих причин, среди которых важное место отводится правильному построению отношений между специалистами и родителями, имеющими детей с нарушениями в развитии, что в итоге будет способствовать достижению главной цели специальной педагогики – достижению человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности максимально возможной самостоятельности и независимой жизни как высокого качества социализации.

Библиографический список

1. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Владос, 1998. – 179 с.
2. Лазуренко, С.Б. Содержание деятельности педагога-дефектолога в системе комплексной реабилитации детей первого года жизни / С.Б. Лазуренко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2001. – № 1. – С. 79.
3. Лубовский, В.И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития / В.И. Лубовский // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 3–5.
4. Мишина, Г.А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития / Г.А. Мишина // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 60–64.
5. Стребелева, Е.А. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 3–10.
6. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – М.: Владос, 2008. – 143 с.
7. Ткачева, В.В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 30–36.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ХАРАКТЕРА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДОШКОЛЬНИКАМ ТРЕХЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С НАЛИЧИЕМ И ОТСУТСТВИЕМ В АНАМНЕЗЕ ДИАГНОЗА «ПЕРИНАТАЛЬНОЕ ПОРАЖЕНИЕ ЦНС»

Дети с ППЦНС, характер детско-родительских отношений, гендерные различия.

Среди значимых проблем общества, достаточно остро заявляющих о себе в последние десятилетия, особое место занимает проблема психологического и психического здоровья детей. В последние годы неуклонно растет число детей, имеющих высокую степень риска по возникновению отклонений в развитии, обусловленных, в частности, перинатальным поражением центральной нервной системы. Как отмечается в медицинских и психологических исследованиях, данная категория детей является группой риска возникновения психической и психосоматической патологии как в раннем детстве, так и в более поздние периоды жизни [Лангмайер, Матейчик 1984; Покровская, Наричина 1978].

Тем не менее поражение центральной нервной системы не исключает последующего нормального развития ребенка, которое в значительной мере зависит от ранней диагностики, своевременности и правильности лечения, правильной организации внешней среды [Покровская, Наричина 1978].

Однако, как показывает практика, дети, имеющие диагноз «перинатальное поражение нервной системы» (ПП ЦНС), в возрасте одного года снимаются с медицинского учета и оказываются только под опекой родителей. Дальнейший путь их психического развития, по результатам анализа литературных источников, целенаправленно не отслеживается. В поле зрения медицинских работников эти дети попадают вновь уже в возрасте 6–8 лет в связи с проблемами школьной незрелости и дезадаптации [Уфимцева, Окладникова, Симонова 1996].

Отсутствуют также сведения и об особенностях родительских отношений к детям с диагнозом ПП ЦНС в анамнезе. В то же время известно, что неблагоприятный психологический климат в семье негативным образом сказывается на психическом развитии и здоровье детей (А.А. Бодалев, А.И. Захаров, Й. Лангмейер, З. Матейчек, В.В. Столин, З. Фрейд, Э. Эриксон, J. Bowlby, D. W. Winnicot и др.).

Таким образом, актуальность исследования определяется социальной значимостью рассматриваемой проблемы и дефицитом психологических исследований по изучению родительских отношений к детям группы риска по возникновению отклонений в развитии. Особенно это касается ранних этапов развития ребенка.

Целью поэтапного экспериментального исследования стало сравнительное изучение характера родительских отношений к детям – дошкольникам 3-летнего возраста с наличием и отсутствием ПП ЦНС в анамнезе и изучение родительских отношений в зависимости от гендерной принадлежности родителя и ребенка, имеющего в анамнезе диагноз ПП ЦНС.

Экспериментальное исследование проводилось нами на базе 14 дошкольных образовательных учреждений Центрального района г. Красноярска под научным руководством Л.П. Уфимцевой, доктора психологических наук, профессора, зав. кафедрой коррекционной педагогики ИСП КГПУ им. В.П. Астафьева.

В исследовании участвовали полные, материально обеспеченные семьи, с достаточным образовательным цензом, имеющие одного ребенка в возрасте 3-х лет. На основе анкетирования родителей, изучения медицинских карт дошкольников для дальнейшего изучения было отобрано 367 семей, из которых 299 – семьи с детьми, имеющими в анамнезе диагноз ПП ЦНС, и 68 – семьи с детьми, не имеющими в анамнезе данного диагноза.

Для изучения родительских отношений в семьях дошкольников с наличием и отсутствием в анамнезе диагноза ПП ЦНС была использована методика «Тест-опросник родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина.

На I этапе исследования нами был проанализирован характер родительских отношений к дошкольникам с наличием и отсутствием в анамнезе диагноза ППЦНС (табл. 1).

Таблица 1

**Родительские отношения к дошкольникам
с наличием и отсутствием в анамнезе диагноза ПП ЦНС (в %)**

Тип отношений	Отношение матерей		Отношение отцов	
	ОД	НД	ОД	НД
Принятие / отвержение	24,0 / 68,0	4,0 / 89,0	22,0 / 64,0	21,0 / 50,0
Кооперация / отсутствие кооперации	35,0 / 65,0	22,0 / 78,0	16,4 / 83,6	5,4 / 94,6
Симбиоз / дистанция	74,0 / 18,0	67,0 / 15,0	58,0 / 26,0	68,0 / 15,0
Авторитаризм / отсутствие авторитаризма	60,0 / 19,0	62,0 / 20,0	66,0 / 22,0	59,0 / 32,0
Маленький неудачник / отсутствие данного типа отношения	66,0 / 2,0	69,0 / 2,0	51,0 / 6,0	50,0 / 9,0

Примечание. ОД – дети с отсутствием диагноза ПП ЦНС; НД – дети с наличием диагноза ПП ЦНС.

Как следует из табличных данных, имеются особенности родительских отношений к детям с диагнозом ПП ЦНС в анамнезе: к ним чаще, чем к детям без данного диагноза, оба родителя проявляют «социально нежелательный образ родительского отношения»; отцы чаще проявляют «симбиоз», а матери – отношение по типу «отвержение».

По-нашему мнению, более частое проявление *симбиотических отношений* отцов с детьми, имеющими в анамнезе диагноз ПП ЦНС, объясняется фактом наличия у ребенка данного диагноза, с одной стороны, и традиционными гендерными ролями – с другой.

Так, данный тип отношения, по А.Я. Варге, В.В. Столину, выражается в том, что родитель ощущает себя единым целым с ребенком, стремится удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей, неприятностей, ребенок кажется ему маленьким и беззащитным.

В отношении здорового ребенка не каждый мужчина может себе позволить проявление таких свойств, более характерных для женской гендерной роли. По данным литературных источников, мужчины не желают, чтобы окружающие видели их эмпатичными, потому что это не соответствует традиционной мужской гендерной роли.

Согласно И.Г. Малкиной-Пых (2006), Э. Берн (2001), С. Tavris (1992), мужчины обладают тонкой чувствительностью к невербальным сигналам, не хуже женщин способны определять чувства других и внутренне сопереживать им, но они не заинтересованы в том, чтобы окружающие это заметили. Результаты тех немногих исследований, которые описаны в литературе, говорят о том, что мужчины и женщины обладают равной эмоциональностью, но выражают свои эмоции с разной степенью интенсивности, что объясняется различиями в нормах эмоциональной экспрессии.

Рождение ребенка с диагнозом ПП ЦНС вызывает у отцов тревогу, пониженный уровень требовательности к таким детям, стремление опекать их и в то же время возможности про-

явления вышеназванных чувств и поведения без риска получить общественное осуждение. В первую очередь сказанное относится к мужчинам, приверженным традиционной гендерной роли.

Более частое же проявление *отвержения* детей с диагнозом ПП ЦНС в анамнезе матерями объясняется, на наш взгляд, следующим. Матерям кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, испытывают досаду, раздражение, обиду. Полученные нами результаты подтверждают имеющиеся в литературе сведения о том, что рождение ребенка с проблемами в развитии чаще у матерей порождает чувства горечи, гнева, вины, агрессии (E. Shuchardt; R.M. Antley; F. Ferber). По данным О.Б. Чаровой, Е.А. Савиной, матери испытывают меньше позитивных чувств по отношению к детям с проблемами в развитии по сравнению с матерями нормально развивающихся детей.

На II этапе нами были изучены родительские отношения в семьях детей с наличием в анамнезе диагноза ПП ЦНС в зависимости от гендерной принадлежности родителя и ребенка (табл. 2).

Таблица 2

Родительские отношения к дошкольникам, имеющим в анамнезе диагноз ПП ЦНС, в гендерном аспекте (в %)

Тип отношений	Отношение матерей		Отношение отцов	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Принятие / отвержение	25,0 / 52,0	30,0 / 53,0	24,0 / 43,0	20,0 / 48,0
Кооперация / отсутствие кооперации	35,0 / 65,0	21,0 / 79,0	19,0 / 81,0	8,0 / 92,0
Симбиоз / дистанция	80,0 / 8,0	64,0 / 13,0	73,0 / 9,0	61,0 / 18,0
Авторитаризм / отсутствие авторитаризма	65,0 / 17,0	53,0 / 28,0	66,0 / 15,0	54,0 / 31,0
Маленький неудачник / отсутствие данного типа отношения	70,0 / 3,0	68,0 / 3,0	64,0 / 6,0	54,0 / 8,0

Как следует из приведенных данных, имеются следующие гендерные особенности родительских отношений: отцы чаще, чем матери проявляют к детям «авторитаризм», «социально нежелательный образ родительского отношения», матери чаще отцов проявляют «симбиоз» и отношение по типу «маленький неудачник». Родители проявляют «социально нежелательное отношение» чаще к мальчикам, а «симбиоз», «авторитаризм» и отношение по типу «маленький неудачник» чаще к девочкам; причем наиболее неблагоприятный характер отношений оба родителя проявляют к девочкам, нежели к мальчикам.

То, что наиболее неблагоприятный характер отношений оба родителя проявляют к девочкам, объясняется, с нашей точки зрения, возрастным кризисом, фактом опережающего развития девочек по сравнению с мальчиками, гендерными представлениями родителей.

Возраст 3-х лет характеризуется кризисом, проявляющимся в негативизме (нежелании выполнять указания взрослого, стремлении все делать наоборот), упрямстве, строптивости (недовольстве всем, что предлагает взрослый), своеволии (ребенок все хочет делать сам, борется за свою независимость, за эмансипацию своего Я). Учитывая данные литературных источников о том, что девочки опережают мальчиков в своем развитии (Б.С. Волков, Н.В. Волкова, 2003; Г. Крайг, 2001; А.И. Захаров, 1997), о чем свидетельствуют и результаты наших исследований, можно предположить о более раннем наступлении у девочек кризиса 3-х лет, в отличие от мальчиков. Девочки становятся менее послушны и управляемы, чем мальчики. Проявление девочками самостоятельности, инициативности, активности, напористости никак не сочетается с гендерными представлениями родителей, особенно матерей, о «настоящей девочке» – «нежной, зависимой, чувствительной, покорной, разговорчивой и

непрактичной» (И.Г. Малкина-Пых, 2006; И.С. Кон, 2003; Г. Крайг, 2001; И.В. Василенко, Н.В. Коваленко, 1999), что и вызывает, как мы считаем, неблагоприятный характер отношений со стороны родителей именно к девочкам трехлетнего возраста.

То, что вышеуказанные типы отношений склонны проявлять матери чаще, чем отцы, мы объясняем тем, что в детстве к этим женщинам, скорее всего, проявляли эти типы отношений, что было усвоено и перенесено ими на отношение к собственным детям. Ведь стили отношений усваиваются в родительских семьях и переносятся в собственную семью.

Это нашло подтверждение и в нашем исследовании: к девочкам оба родителя проявляют «симбиоз» и отношение по типу «маленький неудачник» и матери чаще отцов проявляют к детям эти типы отношений; в отношении мальчиков оба родителя проявляют «социально нежелательный образ родительского отношения», и отцы чаще матерей проявляют этот тип отношения к детям.

По мнению Э. Аронсона (1998), гендерные стереотипы – это глубоко укоренившиеся представления, часто неосознаваемые, передаются из поколения в поколение. Почему же именно данные типы отношений проявляют чаще к девочкам, чем к мальчикам? Женщина в системе традиционных взглядов представлена как тактичная, нежная, ориентированная на других людей, нуждающаяся в покровительстве и защите. По данным И.Г. Малкиной-Пых, 2006; И.С. Клещиной, 1998; Ю.Е. Алешинной, А.С. Волович, 1991, родители поощряют гендерно-нормированное поведение девочек: нерешительность, эмпатию, эмоциональность, чувствительность, покорность, пассивность и т. п. Мы считаем, что именно гендерными стереотипами, рождением ребенка с травмой и объясняется стремление родителей, и особенно матерей, опекать девочек, контролировать, не предоставлять возможности проявлять активность, самостоятельность, инициативность.

Установлено также, что к мальчикам оба родителя чаще проявляют «социально нежелательный образ родительского отношения».

Данный тип отношения, по А.Я. Варга, В.В. Столину, выражается в том, что родители не высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности своего ребенка, не испытывают чувства гордости за него, не поощряют инициативу и самостоятельность.

Таким образом, результаты нашей работы подтвердили данные исследований зарубежных и отечественных ученых о том, что рождение ребенка с проблемами в развитии неизбежно влияет на детско-родительские отношения, на восприятие ребенка родителями, на стремление родителей инфантилизировать или игнорировать ребенка; определяется психологическими особенностями личности самих родителей: способностью принять или не принять больного ребенка (L. Miller, J. Richmond, В. Гольдберг, G. Blacher, A. Fetherstone, Y. Lauth, G. Seligman, В.В. Ткачева и др.).

Таким образом, выявленные в исследовании закономерности, их анализ требуют, на наш взгляд, обязательного учета при проведении коррекционной работы с семьями, имеющими дошкольников трехлетнего возраста с диагнозом ПП ЦНС в анамнезе, что поможет создать благоприятный психологический климат в семье и устранить факторы, препятствующие полноценному психическому и личностному развитию таких детей.

Библиографический список

1. Василенко, И.В. Нравственные координаты внутрисемейного сознания / И.В. Василенко, Н.В. Коваленко // Мужчина и женщина в современном мире: Меняющиеся роли и образы. – М., 1999. – Т. 1. – С. 141–145.
2. Волков, Б.С. Закономерности психического развития детей в вопросах и ответах / Б.С. Волков, Волкова Н.В. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 112 с.
3. Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
4. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

5. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага, 1984.
6. Малкина-Пых, И.Г. Гендерная терапия / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2006. – 928 с.
7. Матвеева, Л.Г. Что я могу узнать о своем ребенке / Л.Г. Матвеева, И.В. Выбойщик, Д.Е. Мякушкин. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1997. – 320 с.
8. Покровская, Т.И. Соматопсихическое развитие детей в зависимости от антенатального периода / Т.И. Покровская, Р.М. Наричина. – М.: Медицина, 1978. – 176 с.
9. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под. ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
10. Уфимцева, Л.П. Мониторинг психического развития воспитанников дошкольных образовательных учреждений / Л.П. Уфимцева, Л.А. Сырвачева // Проблема раннего сопровождения детей с трудностями в развитии: сб. научн. ст.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2005. – С. 61–68.
11. Уфимцева, Л.П. Диагностическая программа оценки уровня психического развития детей дошкольного возраста: методическое пособие для педагогов-психологов / Л.П. Уфимцева, Л.А. Сырвачева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2006. – 31 с.
12. Уфимцева, Л.П. Роль ранней диагностики в оптимизации психического развития детей, перенесших родовую травму / Л.П. Уфимцева, В.А. Симаева, Н.А. Симонова, Т.К. Окладникова // Проблемы диагностики, коррекции, валеологии в специальном (коррекционном) образовании: сб. ст. Красноярск: КГПУ, 1996. – С. 52–57.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОХРАНЕНИЯ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ТРЕНЕРСКИХ КАДРОВ В СПОРТЕ

Спорт, подготовка тренеров, совершенствование тренировочного процесса, педагогическое мастерство.

Важнейшей, системообразующей составляющей всей системы современного спорта является фигура тренера. История развития отечественного спорта, высочайшие достижения нашего спорта на мировом уровне дают огромный перечень выдающихся тренеров, практиков и ученых, глубоких специалистов в своей узкой спортивной специализации и личностей с широчайшим кругозором и интеллектом, классиков-методистов спортивной педагогики. Не бедна такими личностями и наша сибирская земля, давшая отечественному спорту большое число выдающихся спортивных специалистов.

Вместе с тем на современном этапе развития спорта в России следует обратить внимание на проблемы подготовки новых тренерских кадров, на условия работы действующих специалистов и реализацию принципа их непрерывного образования, повышения общенаучной, специальной и педагогической квалификации, задачи социальной защищенности и сохранения их здоровья, общей и профессиональной работоспособности.

Все без исключения уровни нашего спорта, как массового, так и высшего уровня, детского и молодежного, все его структуры испытывают огромный дефицит квалифицированных тренерских кадров, способных и желающих решать задачи большой общественной, социальной и прикладной значимости. Политические, экономические и социальные коллизии, произошедшие в последние годы в жизни нашей страны, значительно ухудшили состояние с тренерскими кадрами практически по всем «этажам» нашего спорта, привели к оттоку многих квалифицированных тренеров в другие области деятельности, из наших регионов и из нашей страны за рубеж.

Одним из тревожных показателей в данном вопросе является возникшая тенденция к значительному притоку в страну иностранных специалистов, вначале робко на уровне отдельных сборных команд страны, а сейчас и в рядовых клубных командах и организациях, даже не очень высокого уровня. До сих пор значительная часть работающих тренеров не имеют базового специального образования. Практически отсутствуют эффективно работающая система повышения квалификации тренеров, требования к постоянному повышению их профессионального мастерства с обязательным лицензированием, увеличивающим образовательную мотивацию тренеров.

В связи с изложенным представляется целесообразным выделить две группы проблем: научно-методические аспекты содержательного характера и организационно-практические мероприятия, обеспечивающие реализацию оптимальной системы подготовки и деятельности тренеров.

Научно-методические проблемы

Одной из центральных фигур в спортивной деятельности является тренер, от личности которого, его жизненных и спортивных принципов и философии, профессионального педа-

гогического мастерства, высокой квалификации в области организации и управления во многом зависят успешное решение общих задач гуманистической педагогики – «обучение – воспитание – развитие» – и достижение высоких спортивных результатов. Педагогические и психологические аспекты деятельности спортивного тренера особенно значимы, если учитывать принципиальные ее особенности, сопряженные как со спецификой спорта вообще и выбранного вида в частности, так и с чрезвычайно разносторонним спектром отдельных разделов работы, ролей и обязанностей тренера – педагога, психолога и социолога, руководителя, друга и помощника спортсмена [Бабушкин 1985: 47–49; Никитина 1982].

Особое педагогическое мастерство, профессиональная компетентность, высокоразвитое чувство социальной ответственности и гражданственности требуются спортивному тренеру, чтобы одинаково успешно совмещать решение сложных задач социализации и воспитания своих учеников с достижением высоких спортивных результатов. Умение тренера противостоять давлению внешней среды в достижении «быстрого результата любой ценой», стойкая мировоззренческая и гражданская позиция, чувство ответственности и глубокое личное беспокойство за будущее его воспитанников после окончания спортивной карьеры – все это неприменные атрибуты высокопрофессионального тренера [Горбачева 1993: 143–149].

Огромное значение в становлении тренера-профессионала имеют его глубокие знания предмета своей деятельности, избранного вида спорта, всех его аспектов и разделов. Несмотря на переход на тренерскую работу многих известных в прошлом спортсменов, для которых, казалось бы, нет «секретов» в своем виде спорта, многие аспекты спортивной деятельности остаются неосвоенными. Особую актуальность приобретают содержательная суть вида спорта и специфически важные для вида спорта психофизиологические аспекты двигательной деятельности спортсменов и тренера [Марков 2007].

Исходными для построения практической системы повышения мастерства тренеров в спорте являются следующие посылки.

1. Формированием профессионального мастерства тренера является интеграция в его личности на основе главного, системообразующего фактора – спортивного результата деятельности – трех основных блоков:

- глубоких знаний природы и содержания вида спорта – предмета деятельности тренера;
- практических умений и навыков ведения тренировочного процесса;
- способностей к достижению цели в соревновательной деятельности.

2. Совершенствование учебно-тренировочного процесса должно быть направлено на поиск алгоритмов программированного обучения и стандартизацию педагогической технологии для повышения интенсивности и эффективности педагогического процесса.

3. Психолого-педагогической основой технической подготовки, совершенствования методики двигательного обучения является поиск опорных, ключевых элементов, структурированных в соревновательных действиях.

4. Основой тренировочного процесса в спорте должна служить его индивидуализация в соответствии с типологией личностей спортсменов.

Психолого-педагогические проблемы повышения мастерства тренера

Актуальной проблемой деятельности тренера являются его педагогическое мастерство ведения учебно-тренировочного процесса, вооруженность современными, научно обоснованными специализированными методиками обучения и совершенствования, принципами их эффективной реализации и программированного обучения. Особо важной для технически сложных видов спорта является методика двигательного обучения, лежащая в основе технической подготовки [Марков 2007].

Важной стороной педагогической тренерской деятельности являются ее психологическое содержание, знания, умения и навыки тренера-психолога. Эта проблема актуальна и в инди-

видуальных видах спорта, в спортивных единоборствах и в командных видах спорта, в которых эффективная интеграция отдельных личностей со своими индивидуальными особенностями, мотивами и ценностями в единую команду играет большую роль как в воспитании и социализации игроков, так и для достижения спортивной цели – спортивного результата. Успешное решение этих задач требует, с одной стороны, умения использовать для формирования команды закономерности групповой деятельности данного вида спорта и, с другой – знаний типологических особенностей личности каждого игрока и умения индивидуализировать его тренировочную и спортивную деятельность с учетом этой типологии.

Особую актуальность в спортивной деятельности тренера имеют ее соревновательная составляющая, его умение добиваться спортивного результата, который в целом выступает системообразующим фактором всей деятельности тренера, отдельных игроков и команды в целом. Огромную роль в этом играют прежде всего стратегическое и тактическое мышление тренера, его умение спланировать подготовку спортсменов к соревнованию, ведение разведки и оперативный анализ текущей соревновательной информации, гибкость мышления и упорство в реализации игрового плана, высокое коммуникативное мастерство, способность воодушевить спортсменов, вдохнуть в них веру в победу и практически ее добиться [Деркач 1981; Жмарев 1986].

Организационно-практические проблемы и предложения

При подготовке новых тренерских кадров в учебных заведениях следует учитывать возможные ответы на вопросы: как у нас готовятся тренерские кадры? как люди приходят в эту профессию? Проблема в определении основных направлений вытекает прежде всего из неоднозначности содержания и задач деятельности специалистов в области физической культуры и спорта.

Принципиальные различия в работе специалистов в области физической культуры и в спорте различаются практически по всем характеристикам деятельности человека: задачам, содержанию, средствам и методам, уровню психологической напряженности, мотивации и педагога, и ученика, роли конечного результата деятельности в оценке работы специалиста и т. д.

Не останавливаясь на частностях по каждой из перечисленных составляющих, следует отметить, что в физической культуре основной девиз – «Движение и здоровье», а в спорте – «Тренировка и результат». И в этом различии лежит ключ к пониманию проблемы и к формулированию организационных и практических шагов. При подготовке специалистов в техникумах и вузах это различие не учитывается, все студенты готовятся в одном потоке, по одному учебному плану, а отдельные факультативные дисциплины из-за их малой доли и значимости на реальное положение дел влияют очень слабо.

Путь к решению проблемы – это организация тренерского факультета, открытие в рамках существующих учебных структур и специальностей тренерской специализации со своим особым набором абитуриентов и со своим специализированным учебным планом, в котором содержание и направленность учебных дисциплин в наибольшей степени соответствуют задачам подготовки квалифицированных тренерских кадров [Столяров 1998].

Повышение квалификации действующих тренеров

Важнейшей составляющей любой образовательной системы в любом виде человеческой деятельности является реализация непрерывного общего и специального отраслевого образования. Так, в нашей педагогической практике эта система хорошо известна – 1 раз в 5 лет обязательное, организованное и документально подтвержденное. В работе тренеров в большинстве случаев это вообще не обязательно, не лимитировано и не мотивировано.

На местах от этой работы практически отстранились и государственные органы управления спортом, и общественные федерации, не имеющие ни средств, ни рычагов влияния, ни опыта и практики такой работы. Эпизодически возникающие курсы тренеров в различных вузах не решают проблемы в связи с малым охватом, не очень высоким уровнем и низкой мотивацией участников и организаторов. Для стимулирования образовательной деятельности тренеров в данном направлении и реализации рассмотренных теоретических положений необходимо в региональном масштабе построение следующей комплексной системы [Столяров 1998].

1. Директивное введение Министерством спорта обязательного лицензирования тренерской деятельности на территории региона с выдачей лицензии на определенный период времени на основе прохождения тренерами обучения на курсах повышения квалификации.

2. Реализация принципа непрерывного образования аналогично тому, как это принято во всех видах педагогической деятельности (1 раз в 5 лет).

3. Организация многоступенчатой и разветвленной системы со специализацией целей и задач для всего спектра видов тренерской деятельности:

- детские тренеры на начальной стадии обучения;
- детские тренеры групп спортивного совершенствования;
- тренеры клубных и сборных команд;
- тренеры высшего спортивного мастерства.

4. Создание регионального научно-методического центра по обобщению современных научных достижений в области спорта и подготовке учебных программ и пособий для повышения квалификации тренеров.

5. Разработка и утверждение рабочих программ по всем вышеуказанным видам с соответствующим объемом подготовки, позволяющим лицензировать этот вид деятельности и выдавать соответствующие удостоверения о повышении квалификации государственного образца.

6. Активизация деятельности государственных специальных высших образовательных заведений на территории региона, факультетов и кафедр физической культуры вузов для реализации системы повышения квалификации спортивных тренеров.

7. Направление на обучение в целевых аспирантурах вузов перспективных специалистов и тренеров для исследований важных научных и практических проблем по различным видам спорта с разработкой практических рекомендаций и их внедрением в практику спортивной тренировки.

Проблемы социальной защищенности тренеров и обеспечение их долговременной и успешной работы

Практическая работа тренера в любом виде спорта уникальна по требованиям, предъявляемым к его содержанию, по психологическому напряжению, сопровождающему и тренировочный и, главным образом, соревновательный процесс. По разнообразию тренерских функций и видов деятельности тренерская работа не имеет аналогов [Марков 2007; Никитина 1982].

Ни в одном виде человеческой деятельности нет такой низкой социальной и профессиональной защищенности, как в спорте. Ни один из видов педагогической работы не содержит такой степени влияния конечного результата педагогического процесса (спортивного результата) на административную, социальную и экономическую оценку работы тренера, которая часто производится на административном уровне лицами, недостаточно компетентными в данном виде деятельности, никогда не занимавшимися спортом и тренерской работой. Практически ежедневно можно наблюдать, как легко и просто выбрасывают специали-

тов с тренерской работы на основании волевых решений [Горбачева 1993: 143–149; Столяров 1998].

В качестве возможных решений, защищающих интересы тренеров, представляется, что определенным барьером на пути такого произвола могла бы стать общественно-государственная организация, возможно, профсоюз (ассоциация, коллегия и др.) тренеров, без заключения которой уволить тренера было бы невозможно.

Учитывая особую ситуацию с тренерской работой, очевидно, необходимо ужесточить требования к качеству и юридической защищенности контрактов тренеров, на законодательном уровне формализовать обязательный перечень пунктов, защищающих интересы сторон и содержащих визы независимых юристов, обеспечивающих их юридическую чистоту и состоятельность. Эту часть работы должны обеспечивать органы государственного управления спортом, как на федеральном, так и на региональном уровнях.

Библиографический список

1. Бабушкин, Г.Д. Влияние способностей, умений и отношений тренеров к своему делу на эффективность профессиональной деятельности / Г.Д. Бабушкин // ТиПФК. – 1985. – № 1. – С. 47–49.
2. Горбачева, В.В. Самоопределение личности тренера в структуре профессиональной деятельности / В.В. Горбачева // Труды ГЦОЛИФК. – М., 1993. – С. 143–149.
3. Деркач, А.А. Педагогическое мастерство тренера / А.А. Деркач, А.А. Исаев. – М.: ФиС, 1981. – 375 с.
4. Жмарев, Н.В. Управленческая и организаторская деятельность тренера / Н.В. Жмарев. – Киев: Здоров'я, 1986. – 126 с.
5. Марков, К.К. Психолого-педагогические основы тренерской деятельности: монография / К.К. Марков; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2007. – 207 с.
6. Никитина, Е.Д. Конструктивная деятельность тренера: дис. ... канд. пед. наук / Е.Д. Никитина; ГЦОЛИФК. – М., 1982. – 192 с.
7. Столяров, В.И. Социология физической культуры и спорта / В.И. Столяров; РГАФК. – М., 1998. – 124 с.

О РЕАЛИЗАЦИИ МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Начальное образование, медико-педагогический подход, здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесбережение, учитель, валеология, студенты, младшие школьники, уровень здоровья.

Одной из основных проблем современной системы образования является состояние физического, психического и нравственного здоровья детей, подростков, студентов. Эта проблема актуальна, поскольку возросли требования к качеству образования и здоровью выпускников высших учебных заведений.

Сегодня стало очевидно, что медико-педагогическое воздействие на членов общества, использование различных средств воспитания молодежи в сфере здорового образа жизни являются требованием времени и одним из важных условий, составляющих государственную безопасность страны. Следовательно, требуется организация здоровьесберегающей деятельности в школах, вузах и других образовательных учреждениях.

Одновременно с этим наблюдаются негативные тенденции, связанные со старением педагогических кадров в профессиональном образовании и некомпетентностью врачей, невозможностью выполнять педагогическую функцию в системе начального образования. В то же время социальная роль учителей начальных классов, имеющих психолого-педагогическую подготовку, все возрастает в силу гуманного характера их профессиональной деятельности, необходимости распространения медицинских, валеологических, санитарно-гигиенических знаний среди младших школьников.

С 90-х гг. и по настоящее время научным исследованием комплексной медико-психолого-педагогической деятельности в системе охраны здоровья человека и формированием современного социального института медико-педагогического образования занимаются следующие авторы: В.Ф. Базарный, М.М. Безруких, В.К. Зайцев, В.Р. Кучма, Л.В. Островская, П.И. Сидоров, Е.В. Ткаченко, Е.Я. Ямбург и др.

Образовательной политикой в XXI в. предложена здоровьесберегающая модель образовательного процесса на всех уровнях и направлениях образования, идет активный процесс научно обоснования медико-педагогического подхода в раннем предупреждении заболеваний. Вся система образования сегодня должна быть направлена на раннюю профилактику и преимущество воспитания перед перевоспитанием, на раннее выявление и устранение негативных предпосылок развития личности. Анализ научных источников по педагогике и медицине

[Резер 2006: 29–37] позволил выделить следующие формы реализации медико-педагогического подхода в современной системе образования.

1. Врач при активном сотрудничестве с педагогами в нетрадиционной форме организует образовательный процесс на принципах здоровьесбережения (В.Ф. Базарный, А.А. Дубровский и др.).

2. Педагог рассматривает образовательное учреждение как адаптивный комплекс для обучающихся и *организует систему охраны здоровья в процессе обучения* при активном сотрудничестве с медицинскими работниками и психологами (В.К. Волкова, Н.А. Голиков, Е.Я. Ямбург и др.).

Медико-педагогический подход к организации здоровьесбережения в современной системе образования можно рассматривать как метод, ориентированный на развитие соответству-

ющей компетентности, профессионализма, личной ответственности учителя начальных классов, позволяющий ему правильно организовать учебно-воспитательный процесс, сделать начальное образование здоровьесформирующим.

Один из путей внедрения этого метода – изучение уровня здоровья студентов факультета начальных классов КГПУ, его анализ и разработка путей повышения. Вместе с тем важна и тематика дипломных работ, предполагающая работу студентов старших курсов по формированию культуры здорового образа жизни (ЗОЖ) младших школьников, повышение уровня их умственной работоспособности, психофизиологической адаптации к обучению, профилактику и преодоление вредных привычек и др.

Целью проводимой работы являются повышение валеологической грамотности будущих учителей начальных школ и сохранение здоровья субъектов образовательного процесса. *Объектом* деятельности специалиста с медико-педагогическим образованием является человек, младший школьник (в нашем случае студент), а *предметом* – состояние физического, психического и духовного здоровья индивида в процессе обучения и воспитания, возможности его медико-педагогического регулирования.

В связи с вышеизложенным на факультете начальных классов КГПУ продолжается работа по формированию у студентов второго и пятого курсов культуры здорового образа жизни. Она включает в себя не только изучение курса «Возрастная анатомия и физиология». В течение многих лет преподается спецкурс «Основы здорового образа жизни», главной целью которого является обеспечение будущих учителей знаниями, умениями и навыками создания таких условий обучения, воспитания детей и их жизни в целом, в которых болезни бы не возникали.

Трудно не согласиться с А.Г. Щедриной в том, что:

- 1) в младших классах должна сложиться система морального и материального поощрения детей, активно укрепляющих свое здоровье, ведущих здоровый образ жизни;
- 2) преподавание в начальной школе должно быть ориентировано на изучение как факторов риска и их негативного влияния на здоровье в целом, так и *факторов благополучия, позитивного поведения детей в достижении высокого уровня здоровья;*
- 3) недопустимо отсутствие достаточного уровня знаний по вопросам ЗОЖ у учителей, студентов педагогических вузов [Щедрина 2003: 160].

Согласно исследованиям В.К. Волковой, Н.А. Голикова, Е.Я. Ямбург и др., образовательное учреждение для педагога является адаптивным комплексом, в котором он *организует систему охраны здоровья в процессе обучения* при активном сотрудничестве с медицинскими работниками и психологами.

Организация системы охраны здоровья младших школьников в учебном процессе начальных школ осуществляется в рамках выполняемых студентами факультета начальных классов КГПУ курсовых и дипломных работ. Тематика последних направлена на подготовку будущего выпускника по:

- 1) развитию сигнальных систем отражения действительности у детей;
- 2) профилактике утомления и переутомления нервной и мышечной систем детей на уроках;
- 3) профилактике снижения уровня адаптации младших школьников в условиях обучения;
- 4) выработке полезных привычек и динамического стереотипа в учебной деятельности;
- 5) развитию межполушарных взаимодействий головного мозга детей, правого и левого полушарий и их функций;
- 6) тренировке различных форм, видов памяти и ее качеств; произвольного и произвольного запоминания;
- 7) развитию логической памяти, произвольного внимания детей как компонента подготовки к школьному обучению;

- 8) профилактике утомления зрительного анализатора, коррекции деформаций скелета у детей;
- 9) формированию мышечного тонуса, правильной осанки младших школьников;
- 10) развитию мелкой моторики руки и координации движений детей;
- 11) развитию чувствительности тактильных рецепторов;
- 12) созданию условий успешной адаптации детей к школе на основе учета статуса их системы кровообращения;
- 13) развитию связной устной речи младших школьников при работе с произведениями живописи;
- 14) разработке комплекса мероприятий, повышающих уровень работоспособности нервных клеток в процессе обучения;
- 15) изучению умственной работоспособности младших школьников и динамики развития утомления в условиях развивающего обучения;
- 16) развитию реальных учебных возможностей и 2-й сигнальной системы детей;
- 17) изучению динамики основных свойств нервных процессов, типологических особенностей ВНД детей и учету их в учебно-воспитательной работе;
- 18) сравнительному изучению уровня физического развития и реальных учебных возможностей школьников;
- 19) изучению функциональных особенностей зрения и слуха младших школьников в условиях традиционного и развивающего обучения;
- 20) формированию активной психофизиологической защиты здоровья детей;
- 21) изучению уровня здоровья и стресс-реактивности младших школьников;
- 22) формированию навыков ЗОЖ у детей начальной школы.
- 23) анализу диагностики средств и практики обеспечения здоровья младших школьников, другим направлениям здоровьесформирующего образования.

Таким образом, медико-педагогический подход, рассматриваемый нами как деятельностный, ориентируется на развитие интегративного мышления будущего специалиста и вовлечение его в разнообразные виды деятельности.

Поэтому изучение студентами уровня собственного здоровья поможет им мотивировать себя, младших школьников и их родителей вести здоровый образ жизни.

Известно, что состояние здоровья человека зависит от образа жизни (до 70 %), наследственности (15 %), окружающей среды (8–10 %), медицины (8–10 %).

Проблема формирования здоровья студентов сегодня представляется чрезвычайно важной, т. к. студенты – это основной резерв и значительная часть трудовых ресурсов российских школ, здоровье нации через 10, 20 и 30 лет. Вместе с тем сегодняшние студенты ФНК – это будущие родители и педагоги начальных школ. Рождение здоровых малышей, успешное решение задач развития личности детей, повышение эффективности процесса обучения во многом определяются тем, насколько высок уровень психологического, нравственного и физического здоровья будущих родителей.

Как показало анкетирование, проведенное автором на втором курсе ФНК КГПУ, в подавляющем большинстве анкет указывается, что «гулять» и «готовить горячую пищу» некогда, «постоянно болит голова» и т. д. В анонимных анкетах студенты искренне отмечают наличие слезливости, частых колебаний настроения, слабости и высокой утомляемости после занятий, указывают на нарушение сна, головокружение и боли в области сердца, повышенное или пониженное артериальное давление, частые простудные заболевания, боли в животе и диспептические явления, нарушение стула и аллергию.

В рамках спецкурса «Основы здорового образа жизни» проводилось изучение студентами уровня собственного здоровья. В тестировании приняло участие 27 студентов факультета начальных классов КГПУ им. В.П. Астафьева в возрасте от 21 до 24 лет. Студентами было апробировано 10 тестов [Белов, Михайлович 1999: 14–37]. Тесты позволили оценить уро-

вень функционирования сердечно-сосудистой системы, определить биологический возраст, уровень физического здоровья, уровень здоровья в целом по 6 и 9 показателям.

Процент студентов с ослабленной функцией сердечно-сосудистой системы (ССС) составил 70,3 % (19 студентов). Показатели нормальной и усиленной работы ССС составили 26 % (7 студентов) и 3,7 % (1 студент) соответственно (тест «коэффициент выносливости»).

Исследуя уровень функционирования ССС по тесту «индекс Рюффье», мы получили следующие результаты: показатели от 2,2 до 3,9 выявились у 5 человек (18,5 %), что соответствует оценке «хорошо». Показатель «удовлетворительно» – у 10 человек (37 %), показатель «слабо» – у 12 человек (44,5 %).

По бельгийскому тесту (реакция ССС на наклоны туловища) мы получили следующие показатели: в прекрасном состоянии сердце только у одного тестируемого, что составило 3,7 %, в хорошем состоянии у 13 человек (48,2 %), среднем – у 7 человек (25,9 %), плохом – у 3 студентов (11,1 %) и очень плохом также у 3 студентов (11,1 %).

Уровень физического здоровья оценивался по показателю силовой выносливости мышц брюшного пресса.

Лишь у 48,15 % студентов (13 человек) физическая активность соответствует возрасту. У 33,3 % (9 студентов) показатель физической активности соответствует 30-летнему возрасту, у 14,8 % (4 человека) 50-летнему возрасту. Но есть один человек (3,7 %), который смог выполнить только 19 наклонов из положения лежа – такой показатель соответствует 60-летнему возрасту: в настоящее время мало кто занимается спортом, показатели физической активности очень низкие.

В тестах «экспресс-оценка уровня здоровья» (по 6 и 9 показателям) необходимо было подсчитать: ЧСС в покое, уд/мин; росто-весовой индекс (рост в см минус вес в кг); время восстановления ЧСС после 20 приседаний за 30 сек, мин; наклоны туловища из положения лёжа на спине, руки за головой, ноги закреплены (кол-во раз); прыжки в длину с места, см; количество простудных заболеваний в течение года. По каждому показателю выставлялся тот или иной балл, в конце все баллы суммировались, вычислялся средний показатель, по которому и выявлялся общий уровень здоровья. Оценивались показатели следующим образом: 6 баллов – превосходно; 4–5,8 баллов – высокая степень надёжности организма, риск заболеваний составляет 3,6 %; 3,0–3,9 баллов – организм находится в состоянии предболезни; 2–2,9 баллов – человек болен.

Были получены следующие результаты: у 1 студента (3,7 %) уровень высокой степени надёжности организма, у 21 человека (77,8 %) организм находится в состоянии предболезни, и 5 человек (18,5 %) получили от 2 до 2,9 баллов – это говорит о том, что их организм болен.

Был также проведен тест экспресс-оценки уровня физического здоровья (авторы Г.Л. Апанасенко и Р.Г. Науменко). В тесте суммировались баллы по 5 показателям: масса тела / рост, г / см; ЖЁЛ / масса тела, мл / кг; динамометрия / масса тела X 100 %; ЧСС уд/мин; время восстановления ЧСС после 20 приседаний за 30 сек, мин.

Большинство показателей после проведения данного теста средние – у 13 человек (48,2 %); выше среднего – у 6 человек (22,2 %) и лишь у 3 студентов (11,1 %) показатели физического здоровья высокие. Уровень ниже среднего – у 5 человек (18,5 %).

Отдельное внимание следует обратить на тест «Определение биологического возраста». Известно, что календарный возраст не характеризует истинное функциональное состояние организма. Отсчет темпа возрастных изменений следует делать, учитывая не календарный, а биологический возраст человека. Если биологический возраст отстаёт от календарного, – очевидно, перед нами потенциальный долгожитель. Если же биологический возраст значительно опережает календарный, то старение развивается преждевременно. При старении сначала снижается способность человека адаптироваться к значительным нагрузкам, а затем постепенно изменяется уровень обмена веществ и функций организма даже в покое.

Данный тест следует считать самым важным из проведенных тестов, так как показатель биологического возраста говорит о внутреннем состоянии нашего организма. Высчитать биологический возраст предлагалось по следующей формуле.

Для мужчин:

$$БВ = 26,985 + 0,215 \cdot АДС - 0,149 \cdot ЗДВ - 0,151 \cdot СБ + 0,723 \cdot СОЗ.$$

Для женщин:

$$БВ = -1,463 + 0,415 \cdot АДП - 0,140 \cdot СБ + 0,248 \cdot МТ + 0,694 \cdot СОЗ,$$

где АДС – артериальное давление систолическое; АДП – артериальное давление пульсовое (разность между систолическим и диастолическим АД). СБ – статистическая балансировка, определяется при стоянии испытуемого на левой ноге с согнутой в колене правой ногой, без обуви. Глаза должны быть закрыты, руки опущены вдоль туловища (без предварительной тренировки). Продолжительность СБ в секундах измеряется трижды с интервалами 5 мин. Учитывается наилучший результат. ЗДВ – продолжительность задержки дыхания в секундах после глубокого вдоха – измеряется трижды, с интервалами 5 мин. Учитывается наибольшая величина; МТ – масса тела (фактическая величина), в кг; СОЗ – субъективная оценка здоровья, производится с помощью анкеты, включающей 29 вопросов, ответы на которые и дают общее представление о функционировании наших внутренних органов.

Календарный возраст тестируемых 21–24 года. Показатели же биологического возраста колеблются от 18 до 36 лет: у 15 студентов (55,6 %) биологический возраст составил менее 24 лет, у 7 человек (25,9 %) – 26–30 лет и у 5 человек (18,5 %) биологический возраст превысил 30-летний рубеж.

Вывод: у 12 человек (из 27 обследуемых) показатели биологического возраста превышают значение календарного возраста, физическое здоровье у большинства студентов – на среднем уровне, почти 80 % молодых девушек находится в состоянии «предболезни». Причины этому: неправильный образ жизни, несбалансированное питание, курение, отсутствие занятий физическими упражнениями, плохая экология.

Научная новизна предлагаемой статьи в том, что в ней рассмотрены результаты изучения уровня здоровья студентов ФНК КГПУ в рамках спецкурса «Основы ЗОЖ», предложены основные направления научных исследований по психофизиологии младших школьников (в рамках курсовых и дипломных работ), реализован медико-педагогический подход к подготовке учителей начальных классов.

Библиографический список

1. Белов, В.И. Валеология. Здоровье, молодость, красота, долголетие / В.И. Белов, Ф.Ф. Михайлович. – М.: Недра Коммюникейшенс Лтд, 1999. – 663 с.
2. Резер, Т.М. Медико-педагогический подход к организации здоровьесберегающей деятельности / Т.М. Резер // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 29–37.
3. Щедрина, А.Г. Онтогенез и теория здоровья. Методологические аспекты / А.Г. Щедрина. – Новосибирск, 2003. – 164 с.

ВЕРТИКАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Подготовка учителя информатики, вертикальная модель обучения, интеграция школьного и вузовского образования, интегрированная система обучения, организация НИР, организация НИРС, научно-исследовательская деятельность школьника.

В настоящее время формируется социальный заказ на подготовку учителя, который должен быть инициативным, творческим, обладать высокой профессиональной мобильностью, большой социальной ответственностью, способностью принимать важные самостоятельные решения в профессиональной деятельности в современной школе.

В силу специфики и значимости в информационном обществе информатики и информационных технологий к учителю информатики предъявляются особые требования. В этой связи подготовка будущих учителей информатики в педагогических вузах должна носить инновационный, «опережающий» характер.

Существующие модели образовательного процесса в педагогических вузах имеют «горизонтальный формат» построения учебного процесса, слабо связаны с научно-исследовательской деятельностью студентов и с будущими работодателями (школами). Необходимы новые подходы к обновлению профессиональной подготовки будущего учителя на основе интеграции усилий и ресурсов школ и педвузов. Известная в высшем техническом образовании интегрированная система обучения, к примеру, система «Завод – вуз», показала свой высокий профессионально-ориентированный потенциал, идеи и принципы которого при определенных условиях могут эффективно использоваться в сфере педагогического образования [Федько, Долгун 2004].

Под термином «интегрированная система обучения (ИСО)» сегодня академическим сообществом и педагогической общественностью понимается организационно-педагогическая система освоения обучающимися программ профессионального образования различного уровня и направленности, органически сочетающая теоретическое обучение и эволюционирующую профессиональную практическую деятельность в выбранной сфере [Федько, Долгун 2004].

Моделирование интегрированной системы обучения «Школа – вуз» для достижения высокого качества подготовки учителя и качества школьного образования в условиях открытого образования представляется весьма актуальной в настоящее время.

Гипотеза нашего исследования основана на предположении, что формирование готовности к профессиональной деятельности будущего учителя информатики в школах инновационного типа, а также общая успешность учащихся школ по естественнонаучным и информационно-технологическим дисциплинам в условиях интегрированной системы обучения «Школа – вуз» будут обеспечены, если:

- стержневым элементом интеграции является вертикальный принцип научной и учебной деятельности школьников, студентов и преподавателей;
- модель интеграции имеет комплексный характер и включает все сферы жизнедеятельности школы и педагогического вуза: научный, учебный, воспитательный и др. процессы;
- создано единое образовательное пространство на основе объединения информационных, материальных, технических и интеллектуальных ресурсов;
- широко используются сетевые формы взаимодействия школы и педвуза;

- используется проективная стратегия в реализации условий информационного взаимодействия всех участников образовательного процесса: профессорско-преподавательского состава, учителей, студентов и школьников [Пак 2008].

Модель интегрированной системы обучения «Школа – вуз» основывается на гуманистической образовательной парадигме – ориентация на развитие открытого образования, формирование у всех участников интеграции специфического гуманистического стиля мышления, сопряженного с динамичностью, проблемностью, толерантностью, способностью к диалогу, аналитической направленностью интеллекта, наличием комплекса знаний современного уровня; на эффективное взаимодействие специалистов-профессионалов и обучающихся.

Очевидно, что в среде, где созданы благоприятные условия для продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса, возникают устойчивые коллективы единомышленников, способных решать научные и образовательные проблемы.

Мотивацией к совместной деятельности школы и вуза являются их цели и проблемы.

Какие проблемы может решать школа в интеграции с вузом:

- организация научной деятельности школьников;
- развитие системы дополнительного образования;
- организация работы с одаренными детьми;
- комплекс мероприятий по формированию профильной школы;
- повышение квалификации учителей.

Значимым результатом для школы должны стать повышение профессиональной компетентности педагогов и развитие ключевых и предметных компетенций школьников.

Какие проблемы вуз может решать в интеграции со школой:

- реализация профессионально-ориентированной подготовки студентов: участие в разработке и апробации ИКТ-средств и технологий в учебном процессе школы совместно с учителями; участие в развитии системы профильной школы и подготовка к работе в ней посредством курсовых, дипломных работ, сетевых программ, разработка и апробация профильных курсов (элективных) и пр.;
- подготовка студентов к работе с одаренными детьми: совместная подготовка к олимпиадам, конкурсам, конференциям;
- подготовка студентов к работе в инновационных образовательных учреждениях.

Интеграция (латинское *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый) представляет собой понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцируемых частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию; процесс, или действие, имеющий своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства.

Можно рассматривать *интегративный подход* как путь, направление, способ достижения целей интеграции, заключающихся в формировании состояния связанности отдельных частей и функций системы в целое, восстановлении единства.

В этом случае основной целью применения *интегративного подхода к моделированию развития высшей школы* будут являться оптимизация и повышение эффективности образовательного процесса за счет устранения неоправданного многообразия подходов к построению непрерывного, открытого, дополнительного и основного образования, минимизация затрат на разработку и развитие технологических, содержательных, методических средств обучения.

Основополагающая цель реализации модели – формирование новой методологии подготовки будущих учителей на базе интеграции научной, учебно-методической и воспитательной работы педагогического вуза и реальной практики школы, а также создание модели инновационной школы, обеспечивающей профильное образование, будущий карьерный и личностный рост, успешную социализацию школьников в современном обществе.

Существенным фактором интеграции образовательных структур «Школа – вуз» может стать предъявление к ним единого комплекса требований качества и условий реализации образовательного процесса. Помимо *традиционных общедидактических, методических и психологических требований, необходимо выдвинуть группу интегративных*. Главные из них: преемственность, концентричность, непрерывное использование методов познания, единая информационно-образовательная среда.

Концептуальной основой инновационной модели обучения является положение, утверждающее, что обучение – информационный процесс. Восприятие, осознание, запоминание и извлечение информации для осуществления целенаправленной деятельности человеком осуществляются по механизму тезаурусного отражения и обратной связи [Пак 2008]. Согласно этим представлениям формирование человеческого знания адекватно историческому эволюционному процессу развития науки и культуры.

Действительно, информация для человека – это образы отображенной материи в пространственно-временной мере. При этом под образом понимаются результат и идеальная форма отражения объектов и событий материального мира в сознании человека. Форма и виды образов связаны со структурой получателя, его способностей отражения.

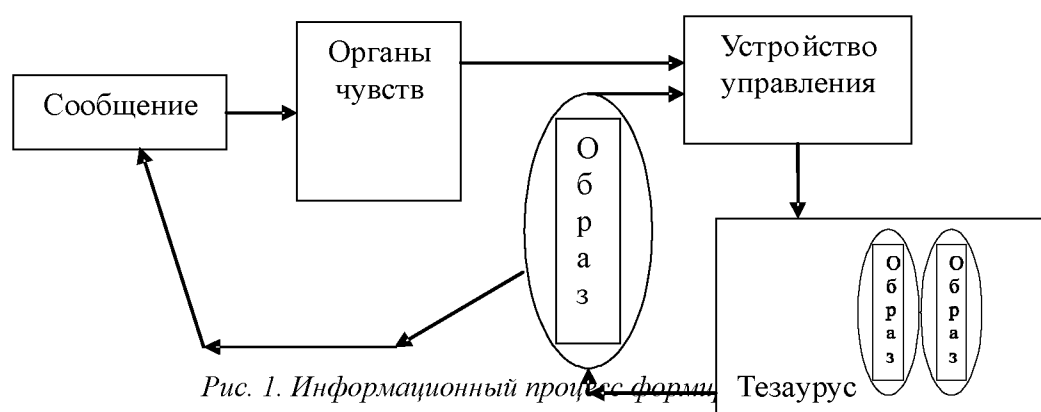


Рис. 1. Информационный процесс формирования тезауруса

Субъект, получая некоторое воздействие от окружающего мира в виде сообщения (этап возникновения информации), воспринимает ее (этап восприятия) на основе тезаурусного распознавания и отражения (рис. 1).

Тезаурус – это совокупность образов объектов и понятий, интерпретаций событий, сформированных органами чувств и отраженных на основе принятой человеком системы метрик. Объем тезауруса можно определить как количество информации, которое знание может распознать и породить.

Если в сообщении есть новые понятия, отсутствующие в тезаурусе, то человек не в состоянии извлечь из сообщения информацию. Также отсутствует информация в банальном сообщении, т. е. в случае, когда объем тезауруса превосходит данные в сообщении.

Информация, «понятная» приемнику, т. е. прошедшая через семантический фильтр и отобранная им, запоминается. В этом случае имеем увеличение объема тезауруса.

Образ окружающего мира – эволюционно развивающаяся структура. Вначале обозначается образ как отдельный фрагмент мира и заносится в тезаурус. В дальнейшем он формируется в зависимости от распознавания сходных фрагментов.

Тезаурус включает в себя всё то, что может быть воспринято и отражено посредством органов чувств или приборов. Отражение субъектом реальности окружающего мира является не только результатом восприятий, доступных ему в данный момент, но также результатом её воссоздания на основе всего предшествующего опыта. Таким образом, человек живёт в мире объектов и событий, которые приходится интерпретировать исходя из прошлого опыта, знаний. Человек осуществляет не просто отражение, а опережающее отражение событий

внешнего мира. Субъект со всем тем опытом, знаниями, которые он имеет в данный момент, предвосхищает будущее и представляет себя в будущем.

В этой связи наиболее благоприятным следует признать обучение в модели непрерывного и *опережающего* (обучение через всю жизнь) образования с известными принципами поэтапного формирования знаний, умений и опыта деятельности, от простого к сложному, в условиях проблемного обучения, а также развития интуиции.

Сложившаяся дискретно-концентрическая, названная нами «горизонтальная», система организации учебного процесса в школах и вузах не в полной мере соотносится с информационной природой эволюционного формирования знаний обучаемого. В модели интегрированной системы обучения «Школа – вуз» становится актуальным иной – «вертикальный» – формат организации дисциплинарной образовательной системы, требующий выстраивания образовательной программы, например по математике, не по возрасту и годам (на первом курсе изучаем матанализ, на втором – геометрию и т. п.), а по содержанию становления науки математики в глобальном эволюционном историческом процессе человеческой цивилизации.

Если перестройка учебного процесса в предметном обучении затруднительна, а порой невозможна, то организация человеческой *деятельности* в заданных областях (в частности, математическая, информационная, научная и др.) в вертикальном формате представляется достаточно привлекательной. Также привлекательной становится организация научно-исследовательской деятельности в предметной подготовке обучаемых на всех горизонтальных уровнях образования [Гринберг, Лукьяненко, Пак 2008]. Появляется необходимость рассматривать в комплексе школьное, вузовское и послевузовское образование. Интегративный подход с вертикальным стержнем НИР позволит реализовать еще один важнейший принцип – полной интеграции науки, образования и профессиональной деятельности.

Все виды деятельности должны формироваться человеком на протяжении всей жизни – по эволюционной вертикали. Для целенаправленного развития того или иного вида деятельности необходимо на всех этапах от детсада до взрослой жизни создавать концентрическую систему предметных и технологических дисциплин, обеспечивающих требуемые компетенции, согласно тезаурусному (информационному подходу) механизму.

Предметные дисциплины в школе, вузе, в послевузовском образовании (аспирантура, повышение квалификации) должны обеспечить полноценные деятельности на всех уровнях согласно эволюционному принципу формирования и развития знаний, культуры.

Таким образом, в вертикальной парадигме образования необходимо создавать вертикальные деятельностные среды «все-для-всех» (среда математической деятельности, среда информационно-коммуникационной деятельности, научная среда и т. д.).

Можно определить ведущие идеи формирования среды:

- 1) открытость;
- 2) наличие базовых школ и педвуза (принимающие на себя роль организаторов и управленцев всеми компонентами (объектами и субъектами) среды);
- 3) вертикальный (непрерывный) формат организации различных видов деятельности в той или иной среде;
- 4) проективность [Пак 2008].

Среди них важнейшими представляются проективный подход к формированию видов деятельности и на их основе определение содержания учебного процесса (методических систем обучения дисциплинам). При этом все отвечают за все (и дети и взрослые, образование, наука, производство), нет претензий друг другу, каждый заинтересован в единой комфортной среде, от качества которой зависят деятельности каждого участника.

Принцип прямого заказа работодателя высшему образованию, а вузов школе в традиционной парадигме не работает. К примеру, школа не может быть адекватным заказчиком педвузу для подготовки учителей. Причины кроются в замкнутости школы и педвуза (сами для

себя), консерватизме (следствие замкнутости), неэффективности (малая отдача обществу), за счет чего падают престиж и уровень обеспеченности со стороны государства. Неудовлетворенность школьным образованием проявляется в постоянных реформах, модернизациях, в стремлении сократить отрыв образования от реальной жизни, зависимость от отдельных личностей и от определенных течений в государственной власти. С другой стороны, к школе имеют претензии вузы, а к вузам общество. Почему? Те же причины. Каждая структура является замкнутой, изолированной при их существенной зависимости друг от друга. Структуры должны не только быть зависимы, но должны представлять единое целое.

Вышеназванные целевые проблемы и информационная природа эволюционного формирования знаний и умений человека определяют необходимость комплексной перестройки всех уровней системы образования от школы до послевузовской ступени путем организации непрерывного «конвейерного» процесса выделенных видов деятельности всех субъектов в вертикальном формате.

Рассмотрим пример вертикальной среды для организации научной деятельности участников интегрированной системы «Школа – педвуз».

Для организации НИР представляется целесообразным создание сети научно-образовательных лабораторий по основным направлениям научных исследований выпускающих кафедр вуза, в рамках которых осуществляется работа временных творческих коллективов из числа школьников, студентов, аспирантов, учителей, преподавателей и ученых.

Основным механизмом вовлечения школьников и студентов в непрерывную научную исследовательскую деятельность должны стать учебные научно-исследовательские проекты – УНИП (фундаментальной или прикладной направленности). При этом под УНИП будем понимать научную, проектную либо инновационную разработку, связанную с содержанием учебного предмета [Гринберг, Лукьяненко, Пак 2008].

С позиций обучающегося УНИПы являются мини-исследованиями по каждому модулю учебной программы и выполняются в качестве индивидуального учебного задания.

С позиции кафедры, обеспечивающей предметную подготовку студентов, УНИПы являются элементами, связанными с направлениями научно-исследовательской работы коллектива. При этом конструирование УНИП включает в себя два этапа – декомпозиции и агрегирования (композиции).

Декомпозиция – процесс разделения общей цели проектируемой системы (в нашем случае такой системой являются тематический план НИР и спектр дисциплин кафедры) на отдельные подцели – задачи. Декомпозиция происходит по иерархической схеме с построением так называемого дерева целей (задач) с иерархией проектов по курсам, включая выпускные квалификационные работы (ВКР) студентов.

Декомпозиция НИР осуществляется по разным основаниям:

- по времени: нормативно установленный срок выполнения УНИП разбивается на учебные годы, семестры, учебные недели, учебные дни, учебные занятия;
- по циклам обучения: теоретическое обучение, практическое обучение, учебное проектирование;
- по дисциплинам (учебным курсам), разделам, темам, отдельным занятиям и т. д.

В общем случае деление заканчивается минимальной дидактической единицей – УНИП.

Процесс композиции (сборки) результатов выполнения УНИП можно начинать с III–IV курса. Проект, реализуемый на III курсе, может быть доработан студентом до уровня курсового проекта на IV курсе и дипломной работы на V курсе. Таким образом, научно-исследовательская работа студентов приобретает непрерывный характер, что должно положительно сказаться на качестве будущей ВКР [Гринберг, Лукьяненко, Пак 2008].

Эволюционный проектный формат подготовки ВКР позволяет выстроить исследовательский процесс в логике информационного процесса.

Таким образом, ВКР должна отражать достижения студента за 5-летний срок обучения в вузе (знания, умения, навыки, опыт и результаты практической деятельности по базовым и специальным дисциплинам специальности), т. е. представлять «квалификационный портфолио» автора.

В свою очередь, дипломные проекты являются компонентами научных направлений кафедры. Научный руководитель направления (преподаватель) формирует временный творческий коллектив под руководством студента-дипломника, в который включаются студенты разных курсов (по вертикальной иерархии).

Научный руководитель выступает в роли консультанта для всей группы, организует условия для успешной деятельности группы, по сути, он формирует проблемную лабораторию, куда включает помимо студентов учителей и ученых. В эту же группу вовлекаются школьники базовых школ, одаренные дети (профорientация и развитие НОУШ).

Уровни образования, компоненты системы образования, связанные с ВКР, должны носить интеграционный характер.

Обучение в старшей школе уже носит исследовательский характер, оно должно быть проективным и нацеленным на формирование научных образов (тезауруса). Старшая ступень – профильная школа – начальное звено модели. Повышение квалификации работников образования также становится одним из звеньев модели – проективная стратегия вовлекает учителей в реальный научный процесс, как с позиций заказчика, так и с позиций наставничества и роли исполнителя.

При этом модель предусматривает естественные условия для реализации принципов непрерывности, интеграцию основного и дополнительного образования.

Новая концепция НИР и НИРС подразумевает перестройку учебного процесса школы и вуза. Обучение осуществляется уже не только по горизонтали (по параллелям, курсам), но и по вертикали! Возникает проект полного инновационного цикла (рис. 2).

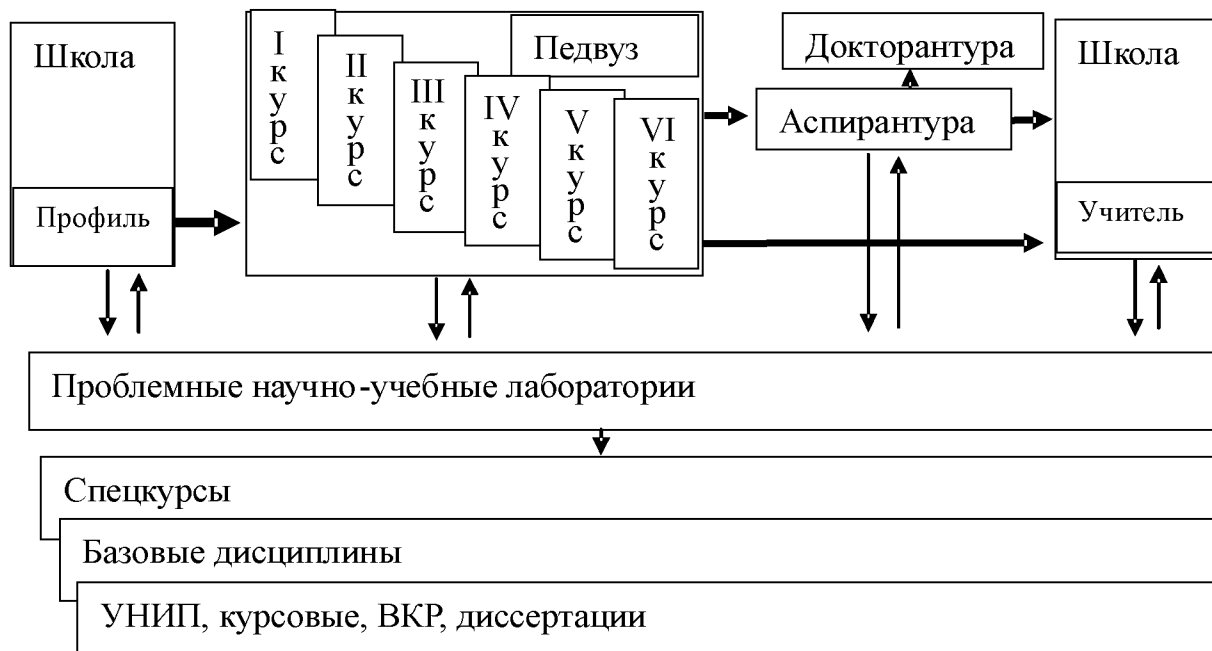


Рис. 2. «Конвейерная» вертикальная схема интеграции школы и неовуза

В настоящее время осуществляется экспериментальная апробация модели интегрированной системы подготовки педагогических кадров в реальной практике факультета информатики Красноярского государственного педагогического университета.

Одним из основных механизмов реализации модели является создание на факультете сети научно-образовательных лабораторий по основным направлениям научных исследований выпускающих кафедр. Факультет совместно с гимназией № 10 г. Красноярска разрабо-

тал план вертикальной интеграции учебного и научного процессов для будущих учителей информатики и школьников информационно-технологического профиля. Школьники и студенты, начиная с I, II курса по желанию, а к III курсу обязательно, прикрепляются к одной из научных лабораторий, накапливая опыт научных исследований, работы в научном коллективе, выступления на конференциях с представлением результатов научных исследований.

Организация НИРС на факультете информатики осуществляется по иерархической схеме, содержащей четыре уровня [Одноколова, Пак 2008].

Уровень 1. Предпроектный уровень. I–II курсы. Формирование общих учебных и исследовательских умений при решении задач фундаментальных дисциплин. Выполнение учебных мини-проектов по дисциплинам общегуманитарного, психолого-педагогического и естественнонаучного циклов.

Уровень 2. Уровень УНИП по дисциплинам предметного цикла. III курс. Изучение дисциплины «Основы научной деятельности». Выбор направления дальнейших исследований, прикрепление к научно-образовательной лаборатории, прохождение учебной практики, выполнение УНИП, связанного с деятельностью лаборатории. Основные виды деятельности студента направлены на сбор информации; создание банков информационных источников; анализ и обработку информации – создание тезауруса фрагмента предметной области, построение логико-семантической модели фрагмента предметной области, создание цифрового образовательного ресурса и др.; представление и защита УНИП на учебных занятиях, учебной или студенческой научной конференции.

Уровень 3. Уровень курсового проектирования. IV курс. Изучение спецкурса по организации педагогического исследования. Развитие УНИП III курса и выполнение УНИП по изучаемым дисциплинам на IV курсе, сборка их в курсовой проект. Разработка исполнительского и организационного блоков проекта. Проведение исследований в условиях реального образовательного процесса в период педагогической практики. Оформление и защита курсовой работы.

Уровень 4. Уровень выпускной квалификационной работы. Доработка и систематизация разработанных информационных ресурсов. Проведение педагогического эксперимента в период педагогической практики. Подготовка и защита второго курсового проекта по выбранному направлению. Оформление, предзащита и защита выпускной квалификационной работы.

Завершенный проект должен являться комплексным портфелем образовательных достижений студента в период обучения в вузе и отражать квалификацию автора за 5 лет: уровень его предметной, психолого-педагогической, методической подготовки, уровень владения информационными технологиями.

Небольшой пилотный опыт реализации модели на факультете информатики КГПУ в сотрудничестве с гимназией № 10 г. Красноярск выявил проблемы, которые составили тематику исследований нескольких лабораторий по профилизации школы, информационному моделированию восприятия, запоминания и отражения учебной информации и др. Более того, несмотря на начальное неприятие, сопротивление студентов (особенно младших курсов) и некоторых преподавателей факультета перестройке формата научной деятельности, в настоящее время результаты НИР и НИРС обнадеживают. Школьники активно по собственному желанию посещают лаборатории факультета вне графика спецкурсов, студенты научились делиться знаниями, наработками с младшими по возрасту обучаемыми, преподаватели стали ответственнее и инициативнее относиться к научной работе. Все участники вертикальной среды широко стали использовать сетевые сервисы.

Для широкомасштабной экспериментальной апробации предложенной модели было заключено договорное соглашение между КГПУ и гимназией № 10, сформирован на их базе профильный «астафьевский» класс; согласованы учебные планы факультета и школы для

полноценной информационной и научной деятельности учеников и студентов. Возник действующий инновационный проект полного цикла, который реализует опережающую подготовку будущего учителя информатики в КГПУ.

Таким образом, предлагаемая модель позволяет сформировать новую методологию подготовки будущих учителей на базе интеграции научной, учебно-методической и воспитательной работы педагогического вуза и реальной практики школы на идеях и принципах интегрированной системы профессионального обучения в технических вузах, а также закономерностей информационной природы познания и обучения в историческом контексте, эволюционного процесса формирования тезауруса специалиста в условиях становления сетевого общества.

Библиографический список

1. Федько, В.Т. Опыт внедрения интегрированной системы обучения «Завод – вуз» / В.Т. Федько, Б.Г. Долгун. – Инженерное образование. – 2004. – № 2.
2. Пак, Н.И. Проектный подход в образовании как информационный процесс: монография / Н.И. Пак; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2008.
3. Гринберг, Г.М. Организация непрерывной учебно-исследовательской деятельности студентов при выполнении дипломного проекта / Г.М. Гринберг, М.В. Лукьяненко, Н.И. Пак. – Вестник КГПУ 2008 (1); Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2008
4. Одноколова, Е.Г. Организация проектно-исследовательской деятельности студентов в курсе «Теоретические основы информатики» / Е.Г. Одноколова, Н.И. Пак. – Педагогическая информатика. – 2008. – № 2.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСВОЕНИЯ И ПРИНЯТИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ ПЕРВОГО КУРСА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Ценности педагогической деятельности, профессиональные ценностные ориентации, педагогические условия, моделирование ситуации.

Современные тенденции общественного развития характеризуются обращением к общечеловеческим, гуманистическим ценностям и идеалам. Процесс гуманизации школы требует от каждого педагога соответствующей нравственной и социальной позиции, трансформации системы ценностей и смыслов его профессионально-педагогической деятельности. Все это детерминирует самое пристальное внимание высшей педагогической школы к ценностно-целевым, личностно-смысловым компонентам учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов, содержанию и технологиям педагогического процесса, способствующего появлению и закреплению у студентов адекватных личностных, ценностно-смысловых образований как реальных регулятивов предстоящей профессиональной деятельности и социального поведения.

Педагогическая наука призвана исследовать новые аспекты профессионально-педагогического образования, в условиях которого освоение гуманистического содержания системы ценностей и смыслов педагогической деятельности, формирование аксиологических установок и ориентаций студентов рассматриваются как неотъемлемая часть их профессиональной подготовки. Это требует введения изменений в содержание и технологии педагогического процесса, определения и реализации педагогических условий, обеспечивающих ценностное самоопределение студента уже на начальном этапе профессионально-педагогической подготовки, поскольку наиболее значительные изменения в ценностно-целевом аспекте профессиональных представлений студентов происходят на данном этапе в течение первого года обучения (Г.В. Акопов, Н.И. Исаева и др.).

В основе решения проблемы освоения и принятия ценностей профессионально-педагогической деятельности студентами, формирования их профессионально-ценностных ориентаций лежат теоретико-методологические положения, раскрывающие сущность механизма усвоения личностью социальных ценностей. В теории процесс принятия личностью ценностей рассматривается на двух уровнях: социальном (межличностном) и психологическом (внутриличностном) (К.А. Абульханова-Славская, С.Ф. Анисимов, В.М. Мясичев, С.Л. Рубинштейн и др.). Исследователи, указывая, что профессионально-ценностные ориентации имеют социальный (межсубъектный) характер возникновения, функционирования и трансляции, отмечают, что ценности не передаются тем же путем, что и знания, умения, навыки; сама природа феноменов «ценность», «смысл» предопределяет невозможность прямого заимствования или присоединения к ценностно-смысловым образованиям других субъектов (М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, В. Франкл и др.).

Начало обучения студентов в педвузе совпадает с завершением периода ранней юности. Характерными для этого периода жизни являются становление нового уровня развития самосознания, выработка собственного мировоззрения, поиск смысла жизни, определение позиции в жизни, что активизирует процессы личностного и профессионального самоопреде-

ления (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Д.И. Фельдштейн), проектирования себя в профессии. В 17–18 лет (момент поступления и период обучения на первом курсе) наблюдается кризис юности. По мнению ряда психологов, непосредственное формирование, изменение глубинных смысловых образований личности, к которым относятся и профессионально-ценностные ориентации, возможны лишь в кризисные этапы развития человека (А.И. Донцов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.И. Шевандрин). Это позволяет рассматривать названный период как сензитивный для освоения и принятия ценностей профессионально-педагогической деятельности, формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов.

В ходе теоретического анализа установлено, что эффективность освоения ценностей педагогической деятельности связывается учеными с различными механизмами и средствами, в качестве которых рассматриваются оценка профессионально-педагогических ценностей (В. Брожик, М.Г. Казакина, А.Н. Леонтьев), обеспечивающая эмоциональное переживание значимости ценностей профессиональной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Кирьякова, В.Н. Мясищев), рефлексия как осмысление профессионально и личностно значимых ценностей (Н.Г. Зотова, В.В. Сериков и др.), общение, в процессе которого происходит предъявление ценностей, а также обмен ценностями (С.Ф. Анисимов, М.С. Каган, В.Н. Мясищев и др.), деятельность, апробирование ценностей (Т.К. Ахаян, В.И. Гинецинский, В.П. Зинченко и др.).

Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов начинается с первого курса педагогического вуза, имеет свои особенности и может быть представлен в виде алгоритма, последовательности следующих этапов: получение информации о профессионально значимых ценностях; ее осмысление, соотнесение с личностно значимыми ценностями; эмоционально-чувственное переживание значимости ценностей; их оценка; экстерииоризация ценностей в деятельности и общении; осуществление рефлексии как сопоставление осваиваемых ценностей с актуальной системой ценностей, гармонизация между имеющимся и вновь усваиваемым аксиологическим содержанием; личностное принятие ценности как фрагмента собственной аксиологической позиции; преобразование имеющейся у студентов системы ценностных ориентаций.

Разработанный алгоритм формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов в вузе позволил выявить и обосновать педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов первого курса педвуза. В качестве необходимых педагогических условий формирования выделены: актуализация аксиологического потенциала педагогического знания в содержании курса педагогики; организация диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, способствующей формированию ценностного отношения к педагогической деятельности, к себе как ее субъекту, к личности воспитанника; включение студентов в имитационное моделирование, обеспечивающее экстерииоризацию принятых ценностей в деятельности и общении.

При определении первого условия мы исходили из того, что процесс освоения и принятия ценностей профессии студентами первого курса закономерно связан с формированием у них знания и понимания аксиологической сущности педагогической науки.

В педагогическом знании сконцентрированы аксиологические универсалии, которые позволяют студентам составить суждение о значительном потенциале данной дисциплины. Однако этот ценностный потенциал существует в неявном виде, имплицитно.

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 студентов, 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 педагогической деятельности.

Осуществляя проблематизацию содержания курса педагогики, мы основывались на положении о том, что новообразования в ценностно-смысловой сфере первокурсников не прямо связаны с объективным содержанием ее предмета, а опосредованы сложными процессами профессионального смыслообразования, обеспеченными опытом самостоятельных решений, рефлексией социальной деятельности и т. д.

Проблемно заданное содержание предмета педагогики побуждало студентов к собственным размышлениям и осознанию ценности педагогической деятельности. Постановка проблемы, формулирование проблемного вопроса в начале лекционного занятия актуализируют обыденные представления студентов-первокурсников о различных феноменах педагогической действительности, они сталкиваются с объективированным затруднением в вопросе, который требует смыслопоисковой активности, инициирующей внутреннее напряжение, способствующее обретению студентом собственной ценностной позиции.

Лекции при такой организации были не просто формой информирования, а становились средой формирования ценностных установок на диалог, личностное знание, понимание. Такой подход позволил выработать оценочно-аналитические, рефлексивные способности студентов и обеспечить становление собственной аксиологической позиции.

При актуализации аксиологического потенциала предметного содержания курса педагогики мы использовали способ интеграции научных, педагогических знаний и личностного опыта будущих педагогов. Ценностное содержание педагогики не само по себе обретает статус личностной ценности, а лишь тогда, когда студент увидит в нем личностный смысл, откроет в предлагаемых текстах свой контекст [Донцов, Белокрылова 1999]. Признание субъектного опыта будущих педагогов как самобытного и самоценного в построении обучающих воздействий является принципиально важным.

«Живое» знание всегда пристрастно и включает в себя не только знание о чем-либо, но и знание о субъекте знания, о самом человеке [Зинченко 1998]. С.Л. Франк характеризует живые знания как знания, приобретаемые в ходе такого осмысления, которое связано с погружением субъекта в объект, а также с сочувственным переживанием объекта. Философ отмечает, что живые знания возможны только при внутреннем родстве объекта и субъекта [Франк 2000]. В ходе построения такого знания в нем сливаются значение и укорененный в бытии человека личностный, аффективно окрашенный смысл.

К моменту изучения педагогики студенты педвуза накапливают определенные сведения о педагогической деятельности и профессии, опыт взаимодействия с педагогами разного типа, поэтому имеют определенную структуру профессионально-педагогических ценностей, поскольку сами были участниками образовательного процесса в качестве учащихся. Представления, обыденные знания о педагогической деятельности вырабатывались у студентов в течение всех лет обучения в школе. У них сформировалось определенное ценностно-смысловое, чувственно-эмоциональное отношение к объектам педагогической действительности. Мы стремились к тому, чтобы научное педагогическое знание в рамках изучения курса

включало в себя элементы того «живого» знания, которое образовано личностным, ценностным опытом конкретного студента.

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 осуществлялись одновременно с воспроизведением и рефлексией собственного опыта студентов как участников образовательных систем, анализом собственного содержания ценностных характеристик педагогической деятельности, осознанием их взаимосвязи.

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 концепции 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 способствовали тому, что при осуществлении студентами определенных когнитивных действий происходила одновременно актуализация их ценностно-ориентационной функции. Использование указанных способов актуализации аксиологического потенциала педагогики способствовало включению студентов в особый вид познавательной деятельности, который обеспечил не только усвоение собственно педагогического содержания, но и создание предпосылок формирования позитивного эмоционального отношения к ценностям профессионально-педагогической деятельности.

В качестве следующего педагогического условия освоения и личностного приятия ценностей профессиональной деятельности студентами мы рассматриваем организацию диалога как дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение студентов, взаимообогащение их ценностных позиций и в целом способствующей формированию у них ценностного отношения к педагогической деятельности, к себе как ее субъекту, к личности воспитанника.

Диалог нами рассматривается как особая среда, обеспечивающая субъектно-смысловое общение, рефлексивную, самореализацию личности, и как конкретное событие общения, имеющее обоюдную ценность для партнеров. Только в рамках диалога возможны процесс обмена нравственными ценностями, представлениями, чувствами, порождение новых ценностей, «размыкание» ценностного мира человека, т. е. возможно аксиологическое общение, где «утверждение себя и своих суждений происходит не за счет и в ущерб другому, а при помощи и на основе другого» (В.В. Горшкова), в котором отношения партнеров основываются на априорном, безусловном принятии друг друга как ценностей самих по себе и предполагают ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов (Г.А. Ковалев), где личность одного человека открывается личности другого, актуализируя момент «прорыва личностей на встречу друг другу» (А.Б. Орлов). Современное психолого-педагогическое осмысление проблемы диалога в интересующем нас аспекте восходит к концепции М.М. Бахтина, согласно которой диалог выступает не только формой общения отдельных личностей, но и способом взаимодействия личности с объектами культур, в котором сознание (мысль, слово) обретает множество новых смыслов, постижение своего Я происходит в общении с Другим.

Выделим основные особенности диалога, значимые с точки зрения формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов. К ним относятся: объективная проблемность; субъективно переживаемая ситуация поиска смысла; отношения общности между

участниками диалога; особое отношение к Другому, «другодоминантность»; возможность самораскрытия, самопрезентации, самореализации; незавершенность результата, стимулирующая мыслительную активность, внутренний диалог.

Диалог присутствовал в структуре каждого учебного занятия при изучении курса педагогики. Мы считали, что студенты должны иметь возможность проявить себя в полилоговом размышлении, презентовать свою актуальную систему ценностей в диалоговом пространстве, апробировать признанные ценности во взаимодействии с другими, ведь ценностное педагогическое знание требует не столько запоминания-воспроизведения, сколько понимания, разноплановой интерпретации, соотнесения с личностными смыслами, развития отношения к знанию как ценности.

Студенты первого курса, вступая в диалог, предъявляя свою ценностную позицию, стремились к интеграции с сокурсниками, воспринимали точку зрения, позицию партнеров по общению как дополняющую их собственную позицию, обогащающую их понимание. Постепенно диалог реализовывался как пространство совместного поиска истины, где участники постоянно слушают и слышат друг друга, видоизменяют свои ценностные позиции, обретают новые ценности. В этом пространстве не было знаний в готовом виде, были проблемы и варианты поиска, выбора решения: через систему вопросов, актуализацию ценностей, обнаружение ценностного расхождения, анализ рефлексивных контрастов и т. д. Диалог востребовал проявление позиции, точки зрения студентов, предусматривал сосуществование разнообразных мнений по одной проблеме, стимулировал представление разных подходов к одной и той же проблеме, инициировал ситуации «обмена» ценностями, смыслами, ситуации поиска общего смысла и т. д. Этому способствовали проявление интереса со стороны преподавателя к суждениям студентов, оказание им поддержки, понимание их позиций, применение на занятиях различных диалоговых форм, инициирующих оперирование ценностным знанием.

Таким образом, диалог, проектируемый как определенная дидактико-коммуникативная среда, обеспечивает субъектно-смысловое общение, процесс обмена нравственными ценностями, представлениями, чувствами, способствует формированию эмоционально-позитивного (ценностного) отношения к ребенку, к профессионально-педагогической деятельности, самому себе как ее субъекту и может рассматриваться как необходимое педагогическое условие формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов педагогического вуза.

Заключительным этапом формирования профессионально-ценностных ориентаций является этап «движения» принятой ценности от индивидуального сознания студентов первого курса к продуктам их деятельности. В теоретическом плане на данной стадии происходит экстерииоризация ценностей студента, его отношения к явлениям педагогической действительности в конкретных поступках и действиях. В этой связи в качестве следующего педагогического условия освоения ценностей профессионально-педагогической деятельности студентами первого курса мы рассматривали включение их в имитационное моделирование, предусматривающее совокупность неигровых и игровых методов (анализ, решение ситуаций и задач; ролевые, деловые, познавательные-дидактические игры). Суть имитационного моделирования состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной педагогической действительности.

В работе на семинарах использовались различные варианты осуществления анализа педагогических ситуаций: анализ-иллюстрация, анализ-оценка, анализ-упражнение. При этом отметим, что если первоначально только преподавателем задавались, моделировались педагогические ситуации, то на последующих этапах непосредственно сами студенты включались в этот процесс.

На более ранних этапах формирующего эксперимента мы практиковали групповое решение студентами педагогических задач, причем группы студентов были дифференцированы по

типам направленности профессионально-ценностных ориентаций и характеру отношений к гуманистическим ценностям педагогической деятельности. На последующих этапах в процессуальном плане мы старались при организации парного, группового решения педагогических задач объединять студентов по смешанному принципу, с разными типами направленности профессионально-ценностных ориентаций. В этом случае на этапе выбора решения внутри группы складывалась ситуация сопоставления, диалога аксиологических позиций.

Для усиления влияния провоцировались ситуации сопоставления, «столкновения» различных аксиологических позиций. Это, на наш взгляд, обуславливало включение процессов групповой динамики, когда студенты, имеющие неконструктивные типы направленности профессионально-ценностных ориентаций, сопоставляли свои ценностные установки с аксиологическим содержанием, принятым большинством группы, играющим роль коллективного субъекта.

Значительная часть семинарских и практических занятий включала имитационное моделирование, основу которого составляли игровые методы. Нами использовались различные виды игр: ролевые, познавательные-дидактические, технологические, деловые, что способствовало формированию у студентов поведенческого компонента профессионально-ценностных ориентаций.

Наличие проблемы, различных интересов участников, выполняющих определенные роли, многообразное взаимодействие студентов в процессе решения задачи – все это создавало условия для актуализации наиболее значимых ценностей в определенных обстоятельствах, для перевода конкретных ценностей в практическое взаимодействие с помощью соответствующего инструментария. Вступая в игру, принимая на себя роль субъекта профессионально-педагогической деятельности, студенты имели возможность апробировать принятую ценность, отрефлексировать собственные переживания по этому поводу. Взаимодействие позиций с различными ценностными основаниями в игре происходило на деятельностном уровне. В игровых ситуациях становились очевидными, наблюдаемыми на поведенческом уровне: соответствие-несоответствие характера и направленности профессионально-ценностных ориентаций; степень сформированности у студентов важнейших качеств-ценностей: эмпатии, толерантности, креативности, рефлексии, ответственности и т. д. Тем самым обеспечивались пространство деятельностного опредмечивания профессионально-педагогических ценностей в поступках, действиях студентов, актуализация значимых ценностей в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности, что способствовало реорганизации ценностно-смысловых установок студентов, которые переставали быть неосознаваемыми и проявлялись на поведенческом уровне.

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. В процессе исследования получены данные, подтверждающие оптимальность выделенных педагогических условий освоения и принятия ценностей профессиональной деятельности студентами первого курса. Целенаправленная работа по формированию профессионально-ценностных ориентаций студентов показала потенциальные возможности педагогических дисциплин для развития и коррекции ценностной направленности студентов первого курса.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980.
2. Анисимов, С.Ф. Ценности реальные и мнимые / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1970.
3. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988.

4. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособие / В.И. Гинецинский. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992.
5. Гудечек, Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989.
6. Донцов, А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 42–49.
7. Зинченко, В.П. Живое знание / В.П. Зинченко. – Самара: Самарский Дом печати, 1998.
8. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994.
9. Каган, М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений (над чем работают, о чем спорят философы) / М.С. Каган. – М., 1988.
10. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб., 1997.
11. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1972.
12. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во УРАО, 2000.
13. Мясищев, В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5.
14. Пукшанский, Б.Я. Обыденное знание: опыт философского осмысления / под ред. М.С. Козловой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987.
15. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) / З.И. Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87–90.
16. Разживина, Л.В. Развитие и формирование ценностных ориентаций у студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.В. Разживина. – М., 1990.
17. Сластенин, В.А. Ценностные ориентации и профессиональное самосознание учителя / под ред. З.И. Равкина // Ценностные ориентации в сфере образования: история и современность. – М., 1995.
18. Франк, С.Л. Предмет знания. Душа человека / С.Л. Франк. – М., 2000.
19. Чижакова, Г.И. Ценностные основания профессионально-педагогического образования / Г.И. Чижакова // Профессиональное образование в Сибири. – 2000. – № 1 – С. 34–36.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

А.В. Мамаева

СФОРМИРОВАННОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 7-9 ЛЕТ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Коммуникация, коммуникативные умения, средства коммуникации, детский церебральный паралич.

В специальной литературе по вопросам изучения, развития и коррекции когнитивной (Л.А. Данилова, Г.В. Дедюхина, И.И. Мамайчук, К.А. Семенова и др.), эмоционально-личностной сфер (Э.С. Калижнюк, Е.И. Кириченко, В.В. Ковалев и др.) и речи (Е.Ф. Архипова, И.И. Панченко, И.А. Смирнова и др.) у детей с церебральным параличом недостаточно разработана проблема их коммуникативного развития.

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, сочетающимся с нарушениями речевого и интеллектуального развития (Е.Ф. Архипова, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько, И.А. Смирнова, Л.М. Шипицына и др.). Сочетание неврологических и психических расстройств обуславливает в ряде случаев несформированность к школьному возрасту даже первоначальных коммуникативных умений.

Научная новизна исследования возрастного аспекта симптоматики коммуникативных нарушений у детей 7–9 лет с церебральным параличом заключается в:

- выявлении специфических особенностей и разработке критериев оценки средств коммуникации и коммуникативных умений у детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом;
- выделении типов коммуникативных нарушений у детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом, зависящих от уровня сформированности импрессивной, экспрессивной речи и активности в общении.

В результате проведенного нами экспериментального исследования были выделены 4 типологические группы детей с церебральным параличом в зависимости от особенностей их коммуникации.

1. С ведущей несформированностью коммуникативных умений при относительной сохранности речевой функции (29,2 %). Несмотря на наличие зачатков общеупотребительной речи, а иногда и общеупотребительной речи с элементами недоразвития, дети данной группы не умеют пользоваться имеющимися у них средствами в ситуации естественного общения.

2. С ведущей несформированностью вербальных средств коммуникации при относительной сохранности коммуникативных умений (33,3 %). В данную группу вошли безречевые

дети, проявляющие активность в общении, пытающиеся компенсировать недостаток вербальных средств экспрессивно-мимическими и предметно-действенными средствами коммуникации.

3. С грубой несформированностью как средств коммуникации, так и коммуникативных умений при относительно сохранном понимании речи (не ниже номинативного уровня) – 20,8 %. Это безречевые дети с низкой активностью в общении, которые отсутствие языковых средств почти не компенсируют невербальными средствами.

4. С грубой несформированностью языковых средств, коммуникативных умений и импрессивной речи (16,7 %). У данной группы детей двигательная и речедвигательная патология не является ведущей в структуре дефекта. У них наблюдаются нарушения слуха, тяжёлые нарушения зрения, сенсомоторная алалия, грубые нарушения поведения.

Для более глубокого изучения особенностей коммуникации детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом нами была разработана авторская методика. По данной методике были обследованы 76 детей с ДЦП в возрасте от 7 до 9 лет без грубых расстройств поведения, слуха и зрения, с уровнем понимания речи не ниже номинативного (1, 2, 3 типологические группы). Испытуемые 4 группы (в связи с полиморфным характером ведущих расстройств) на данном этапе экспериментального исследования не участвовали.

Экспериментальные данные, полученные в результате использования авторской методики, анализировались с помощью видеозаписи по двум направлениям:

- сформированность **средств коммуникации**;
- сформированность **коммуникативных умений**.

В выделенных нами типологических группах выявлены чёткие различия в плане сформированности средств коммуникации и коммуникативных умений (табл. 1).

При анализе средств коммуникации выявлена не только недостаточная сформированность как вербальных, так и невербальных (мимики, жестов, пиктограмм либо картинных изображений) средств коммуникации, но и неумение соединять их в симультанные объединения и последовательные сукцессивные комплексы. Умение создавать симультанные объединения из нескольких знаков является значимым показателем, влияет на активность и понятность в общении, так как параллельное использование знаков различных категорий дополняет, усиливает и уточняет сообщение.

В целом, можно отметить доминирующее использование симультанных объединений из 1–2 знаков. Испытуемые первой группы используют в процессе общения в основном симультанные объединения из 1 знака, значительно реже из 2 знаков. Во второй же группе удельный вес объединений из двух знаков значительно выше (почти 50 % от общего количества объединений знаков). В третьей группе доминирует изолированное использование элементарных жестов и экспрессивно-мимических средств. Из симультанных объединений встречаются соединение улыбки и контактного взгляда, указательного жеста и вокализации (при узнавании знакомого предмета на картинке), утвердительного кивка и слова «да» (обычно произносимого нечетко, но коротко, в утвердительной интонации), кивка, демонстрирующего принятие информации, и контактного взгляда.

Таблица 1

Качественно-количественная характеристика средств коммуникации и коммуникативных умений при различных типах коммуникативных нарушений

Показатели	Медиальные значения		
	1 группа	2 группа	3 группа

Средства коммуникации	Знаки различных категорий (знаков / мин): экспрессивно-мимические; предметно-действенные; вербальные	5,0 4,0 8,3	5,3 6,4 4,4	2,7 1,2 2,1
	Симультанные объединения (объединений / мин): из 1 знака; из 2 знаков; из 3 и более знаков	8,0 3,1 1,2	5,1 5,0 0,2	3,5 0,8 0,1
	Сукцессивные комплексы (последовательностей / мин): из 1 объединения знаков; из 2 объединений знаков; из 3 и более объединений знаков	5,6 1,8 0,6	7,5 1,4 0,2	4,5 – –
Коммуникативные умения	Активность (знаков / мин)	17,1	15,2	6,1
	Инициативность (реплик / мин)	2,1	3,4	1,6
	Реактивность (реплик / мин)	6,2	5,4	1,9
	Понятные реплики (процент понятных реплик от общего количества реплик)	85	83,5	63
	Владение различными формами общения (число возможных моделей из шести предложенных)	6,0	3,0	3,0

Во всех трех группах использование объединений из трех и более знаков носит эпизодический характер, наблюдается в значимой модели общений в эмоционально окрашенной ситуации.

В процессе коммуникации, чтобы быть понятным, важно уметь комбинировать знаки в последовательные сукцессивные комплексы: при наличии речи – строить синтаксические конструкции, при отсутствии речи – предавать темо-ремические и более сложные семантические отношения между элементами ситуации с помощью последовательной линейной схемы невербальных знаков.

Поэтому значимым критерием при оценке средств коммуникации является умение последовательно соединять несколько знаков в одном высказывании.

Использование последовательностей из нескольких объединений знаков даже в первой, более успешной группе наблюдается редко. Сукцессивные комплексы представлены прежде всего вербальными средствами, иногда в соединении со взглядом, улыбкой, кивком, жестом.

Саша Ф. 8 лет. 1 типологическая группа, зачатки общеупотребительной речи. Увидев камеру, указывает на нее пальцем и говорит: «Меня кама моти» (на меня камера смотрит).

Еще реже последовательные соединения нескольких знаков представлены в высказываниях безречевых детей (вторая и третья группы). Безусловно, «протоязык» – это язык по своей природе симультанный, но при отсутствии речи на более поздних этапах онтогенеза использование сукцессивных последовательностей из нескольких знаков свидетельствует о сформированности уровней синтаксирования более высокого порядка (семантического синтаксирования).

Варианты употребления последовательностей из нескольких знаков во второй и третьей группах представлены в таблице 2.

Таблица 2

Варианты употребления последовательностей из нескольких знаков во второй и третьей группах

	Вариант употребления	Пример
1	Ребенок пытается пояснить непо-	Пояснение лепетного слова изобразительным жестом

	нятный знак другим знаком	
2	При перечислении элементов ситуации	Кристина Б. 9 лет. 2 типологическая группа. При рассмотрении предметных картинок экспериментатор спрашивает: «Где маленькие цыплятки?» Девочка последовательно показывает 5 цыплят, каждый раз соотносит указательный жест со словом «оть»
3	Вербальные и предметно-действенные средства непроизвольно дополняются экспрессивно-мимическими	Валя Я. 9 лет. 3 типологическая группа. При организации внеситуативно-познавательного общения экспериментатор показывает яркую книжку, спрашивает: «Будем читать книжку?» Девочка улыбается, параллельно с улыбкой произносит «да», затем – радостная вокализация, улыбка сохраняется
4	Знак – регулятор коммуникации последовательно сочетается со знаком, передающим новую информацию либо выражающим чувства, отношения	Витя Н. 8 лет. 2 типологическая группа. В ходе игры в лото (ситуативно-деловое общение) правильно соотнес картинки, экспериментатор хвалит мальчика, мальчик, глядя папе в глаза, похлопывает папу по руке (привлекает внимание), затем хлопает в ладоши (сообщает о правильном выполнении, выражает радость)
5	Знак как средство самовыражения последовательно сочетается со знаком, передающим новую информацию	Ира П. 9 лет. 2 типологическая группа. При рассмотрении картинок экспериментатор спрашивает: «Где нарисован автобус?» Девочка смотрит на экспериментатора, улыбается и при этом прикладывает руку к голове (жест раздумья), затем указывает на картинку и произносит «о»
6	Ответная реплика на вопрос взрослого дополняется новой информацией	Владик В. 7 лет. 2 типологическая группа. При организации внеситуативно-личностного общения с опорой на картинки – заменители слов экспериментатор спрашивает: «У тебя дома есть компьютер?» Ребенок улыбается и параллельно отвечает: «Да, мама» (да, мама играет). «А тебе разрешают самому включать компьютер?» В ответ – кивок-отрицание, затем слово «папа» (нет, папа включает)
7	В реплике последовательно передаются семантические отношения между элементами ситуации	Люда М. 8 лет. 2 типологическая группа. При проведении внеситуативно-личностного общения с опорой на картинки – заменители слов ведется беседа о семье. Девочка показывает изображение мальчика, при этом произносит в уменьшительной интонации «Па» (Паша, имя младшего брата), затем говорит «па» в сочетании с изобразительным жестом – ладони прижаты к щеке (спал), потом произносит опять же с уменьшительной интонацией «ма» и пальцами изображает размер (маленький)

В последнем примере девочка последовательно отразила не только данную и новую информацию (Паша – спал), но и причинно-следственные отношения (потому что маленький). Использование высказываний данного типа во второй группе наблюдалось лишь в единичных случаях, в третьей группе не отмечалось вовсе.

Анализируя такие параметры, как активность, инициативность и реактивность в общении, мы отмечаем связь активности и инициативности. Более успешна вторая группа, где при отсутствии общеупотребительной речи наблюдается лишь незначительное расхождение с первой группой в количестве знаков, используемых за единицу времени. Во второй группе отмечена и большая инициативность в общении по сравнению с другими группами. Инициативные вербальные и невербальные реплики испытуемые второй группы используют:

- для сообщения информации, просьбы, вопроса;
- как средство самовыражения – выражение одобрения, несогласия, сочувствия, растерянности, раздумья;
- как средство регуляции и воздействия на коммуникацию – привлечение и поддержание внимания, демонстрация принятия информации, окончания действия, запрета.

Испытуемые первой группы при произнесении инициативных реплик редко смотрят на собеседника, крайне редко задают вопросы, не умеют обратиться за помощью.

Вадик М. 9 лет. 1 типологическая группа. Зачатки общеупотребительной речи. С удовольствием разбирает и собирает матрешку, но столкнувшись с тугооткрывающейся игрушкой, произносит: «Не могу», – и отодвигает игрушку.

Среди инициативных реплик у испытуемых третьей группы в основном встречаются взгляд и улыбка для поддержания контакта, кивок головой в знак принятия информации, взгляд-сомнение, когда после реактивного действия ребенок смотрит на собеседника, ищет поддержку правильности своего действия.

Инициативные высказывания, направленные не на партнера, а на самого себя (эгоцентричные высказывания) при анализе результатов не учитывались. Чаще всего такие высказывания наблюдались при ситуативно-деловом общении.

В ряде случаев при отсутствии общеупотребительной речи в одной сукцессивной последовательности соединены ответ на вопрос собеседника и инициация. Такие реплики оценивались нами как инициативные и реактивные одновременно.

Лиза К. 8 лет. 2 типологическая группа. Внеситуативно-личностное общение с использованием картинок – заменителей слов и фотографии-посредника. Экспериментатор спрашивает: «Ты любишь слушать книжки?» Отвечает: «Да». Параллельно кивает. Затем указывает на фотографию девочки в сочетании с вопросительным взглядом и вопросительной вокализацией (а девочка любит?).

Недостаточное владение либо отсутствие речи безусловно отражается на понятности высказываний. Относительно высокий процент понятных реплик во второй группе почти такой же, как в первой, мы связываем с активным использованием жестов, компенсирующих непонятность вербальных средств.

Люда М. 8 лет. 2 типологическая группа. В ходе внеситуативно-личностного общения с использованием картинок – заменителей слов изображает бабушку. Показывает на картинку с изображением бабушки, выпячивает вниз нижнюю губу (мимика недовольства), возмущенно вокализирует и грозит пальцем. Экспериментатор: «Бабушка ругает?» Девочка: «Да!» (капризная интонация), – в сочетании с выпячиванием губы вниз. Затем девочка произносит в повелительной интонации: «Ди у е!» (иди руки мыть), – в сочетании с жестами. Слово «иди» сочетается с махом руки, переходящим в указательный жест в сторону раковины, «руки мыть» – имитация умывания. Экспериментатор: «Бабушка говорит руки мыть?» Девочка: «Да», – кивает головой.

Как видно из примера, поддержание диалога, инициированного безречевым ребенком, возможно при использовании взрослым реплик, подтверждающих принятие информации.

При анализе коммуникативных умений мы сравнили также количество возможных моделей общения из шести предложенных в различных типологических группах. Невозможность включения в предложенные модели мы связывали с различными факторами:

– тяжелая двигательная патология приводит к невозможности организации ситуативно-делового общения в процессе работы с дидактическими игрушками (пирамидками, матрешками, вкладышами и т. д.);

– отсутствие речи ограничивает возможности включения во внеситуативные формы общения;

– грубые нарушения зрительного восприятия препятствуют включению во все модели, где используются предметные и сюжетные изображения;

– ограниченность социальных контактов, особенно в условиях интерната, приводит к невозможности организации внеситуативно-личностного общения.

Зависимости между типом коммуникативных нарушений и значимой моделью общения не отмечено.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать следующие *выводы*:

– определены основные критерии оценки средств коммуникации (использование в общении знаков различных категорий, симультанных объединений и сукцессивных последовательностей знаков) и коммуникативных умений (активность, инициативность, реактивность, понятность реплик, владение различными формами общения);

- у всех детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом, сочетающимся с нарушениями речи и интеллекта, выявлены несформированность экспрессивно-мимических, предметно-действенных и вербальных средств общения, доминирование симультанных объединений из 1–2 знаков, неумение соединять их в последовательные сукцессивные комплексы, низкая понятность, активность и инициативность в общении, ограниченный арсенал возможных моделей общения;
- на основании таких критериев, как сформированность экспрессивной, импрессивной речи и активность в общении, выделены 4 типа коммуникативных нарушений у детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом.

Библиографический список

1. Ахутина, Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – М.: Изд-во МГПУ, 1989. – 215 с.
2. Исенина, Е.И. Психологические закономерности речевого онтогенеза (Дословесный период): учеб. пособие / Е.И. Исенина. – Иваново: Ивановский госуд. ун-т, 1983. – 78 с.
3. Смирнова, И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: учебно-метод. пособие для логопедов и дефектологов / И.А. Смирнова. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 320 с.
4. Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ВЫРАЖЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Подростки с выраженной степенью умственной отсталости, социальная адаптация, педагогические средства (принципы, содержание, методы, формы).

В России долгое время не уделялось достаточного внимания проблеме обучения и воспитания детей и подростков с умеренным и тяжелым нарушением интеллекта. Их считали необучаемыми и присваивали статус инвалидов, изолируя от общества.

В последние годы, благодаря достижениям в области коррекционной педагогики и психологии, ситуация во многом изменилась. Сегодня принято считать, что нет необучаемых детей, а есть дети с разными возможностями обучения. В этой связи в системе образования, социальной защиты стали открываться специальные классы и группы с целью социальной адаптации данного контингента детей и подростков. Вышел в свет ряд законодательных актов и целевых программ, направленных на улучшение положения детей-инвалидов, в том числе и с тяжелым нарушением интеллекта.

К сожалению, приходится констатировать тот факт, что методическая база для реализации практических подходов к социальной адаптации детей и подростков с выраженным и тяжелым нарушением интеллекта остается недостаточно проработанной. Это и побудило нас к созданию собственной педагогической системы, обеспечивающей социальную адаптацию подростков с выраженной степенью умственной отсталости. При этом мы опирались на имеющийся опыт отечественных ученых (С.В. Андреева, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, А.А. Хилько, Л.М. Шипицына), пытаясь преломить его сквозь призму практических нужд и запросов конкретных семей, имеющих таких подростков и состоящих на учете в Центре социальной помощи семье и детям (ЦСПСД) «Первомайский» Кировского района г. Красноярска, на базе которого и осуществлялась данная работа.

Под социальной адаптацией подростков с выраженным нарушением интеллекта мы подразумеваем привитие им ряда социально значимых навыков и умений (обслуживающего труда, бытовой ориентировки, общения, организации досуга), позволяющих приобрести относительную долю самостоятельности в устройстве собственной жизни и повышение ее качества. Для достижения данной цели мы определили основные дидактические принципы, содержание, методы и формы педагогической работы, представленные на рис. Основным дидактическим принципом, на который мы опирались в своей работе, является *принцип коррекционно-развивающей и воспитывающей направленности обучения*. Еще Л.С. Выготский указывал на то, что «глубоко умственно отсталый ребенок, овладевающий начатками мышления, человеческой речью, примитивными формами труда, должен и может получить от воспитания нечто качественно иное, чем просто фонд автоматических навыков» [Выготский 1983]. Речь идет о развитии познавательной деятельности (формировании на элементарном уровне простейших обобщающих понятий, умений ориентироваться в доступном аналогичном задании, способности критически оценивать результаты своей деятельности, готовности к взаимопомощи). Кроме того, в процессе коррекционно-развивающей работы воспитанников необходимо приучать к дисциплине, общепринятым нормам поведения, адекватной реакции на определенные учебные и бытовые ситуации, что должно стать для них потребностью, привычкой.

Немаловажное значение в коррекционно-развивающей работе играют индивидуальный и дифференцированный подходы. Дифференциация подразумевает учет типологических особенностей детей различных клинических групп, что обуславливает выбор соответствующих средств и методов обучения. Например, необходимо учитывать, что у детей с синдромом Дауна в большей степени, чем у других воспитанников, нарушена мелкая моторика пальцев рук. Знание же индивидуальных психофизических особенностей каждого воспитанника позволит найти более эффективные способы коррекционной работы с ним.

Принцип доступности и практической направленности предполагает, во-первых, что обучение должно вестись на таком уровне трудности, который находится в «зоне ближайшего развития» познавательных возможностей детей. Известно, что по отношению к детям с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости применение данного принципа является крайне сложным. Поэтому педагоги часто опираются лишь на имеющийся уровень познавательных способностей воспитанников и приспособляют к ним учебный материал, существенно облегчая его. А ведь еще Л.С. Выготский указывал, что «под влиянием пессимистического взгляда на глубоко отсталых детей происходит обычно снижение требований, заведомое сужение, сокращение границ и пределов, которые ставит себе воспитание этих детей» [Выготский 1983]. Следовательно, обучение должно строиться таким образом, чтобы дети справлялись с работой, преодолевая определенные трудности, требующие хоть небольшого, но постоянного увеличения степени самостоятельности. Во-вторых, вся коррекционно-воспитательная работа с данным контингентом детей должна опираться на относительно сохранившийся у них «практический интеллект», который, по мнению Л.С. Выготского, может явиться точкой приложения компенсации, средством выравнивания других интеллектуальных функций [Выготский 1983].

Принцип расширения социальных связей подразумевает включение детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости в различные доступные им ситуации общения с другими людьми, способствующие их интеграции в общество [Маллер 2000].

Используемые нами методы включали следующие:

- *словесные* (объяснение, инструкция, рассказ, беседа);
- *наглядные* (демонстрация изучаемых объектов, организация наблюдения, показ видеofilмов);
- *практические* (дидактические и сюжетно-ролевые игры, упражнения, выполнение трудовых и социально-бытовых заданий).
-
-
-

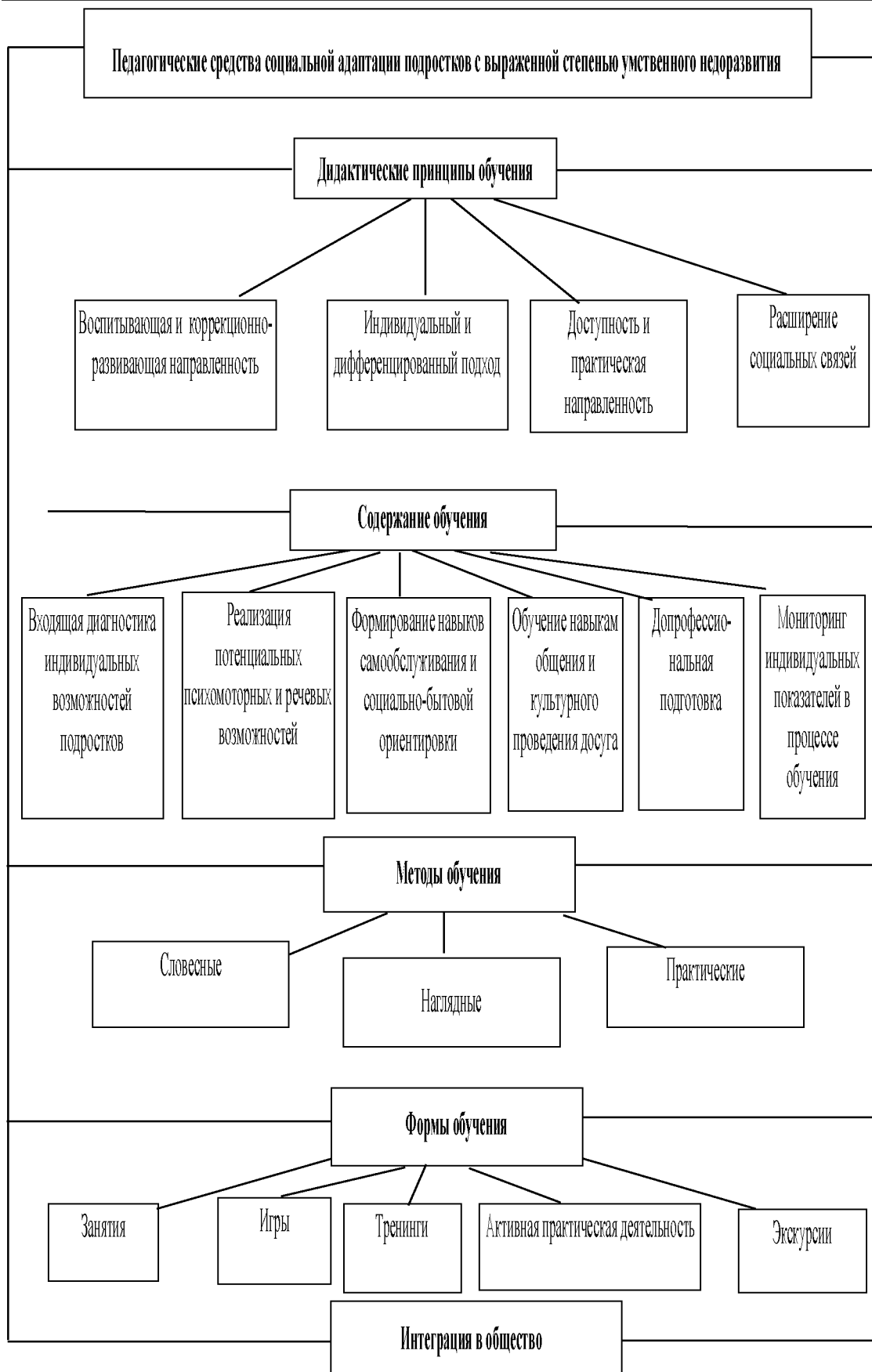


Рис.

При этом необходимо достигать органического единства указанных методов посредством создания специально организованной дидактической среды. Она должна быть привлекательной для обучаемого, вызывать его интерес и естественную потребность в речевом общении в процессе совместной деятельности, способствовать развитию сенсомоторного и социального опыта, навыков учебно-познавательной деятельности, языка и речи в ее коммуникативной функции. В этой связи применялись такие организационные формы обучения, как *индивидуальные и групповые занятия, игры, тренинги, активная практическая деятельность, экскурсии*.

При выборе содержания обучения подростков с выраженной степенью умственного недоразвития мы руководствовались утверждениями ряда известных отечественных олигофренопедагогов (Г.М. Дульнева, М.И. Кузьмицкой и др.) о том, что для умственно отсталых детей наиболее значимыми являются не академические знания, а овладение навыками самообслуживания, общения, приспособления к ежедневной жизни людей. Поэтому основной акцент нами был сделан на достижение оптимального для каждого воспитанника уровня развития в физическом, речевом, интеллектуальном, эмоциональном, социальном и социокультурном планах.

Исходя из сказанного выше, осуществляемая нами педагогическая деятельность включала следующие основные направления.

Реализация потенциальных психомоторных и речевых возможностей

Деятельность в данном направлении ведется прежде всего с теми подростками, которые ранее не были охвачены коррекционно-развивающей работой в учреждениях системы специального образования или социальной защиты. Несформированность же ряда психомоторных и речевых умений и навыков, потенциально возможных у данного контингента подростков, будет заметно тормозить их обучение обслуживающему труду и общению.

Коррекция психомоторики *подростков с выраженным нарушением интеллекта включает в себя:*

- развитие крупной моторики (статической и динамической координации движений, силы и выносливости основных мышечных групп);
- развитие мелкой моторики (тонких движений кистей и пальцев рук, зрительно-ручной координации);
- формирование и совершенствование двигательных умений и навыков профессионально-прикладного характера.

Для этого используются специально подобранные игры и упражнения практической направленности, которые способствуют выработке ряда двигательных стереотипов, необходимых для овладения общетрудовыми и допрофессиональными умениями и навыками. Занятия носят индивидуальный или групповой характер с учетом двигательных и интеллектуальных возможностей подростков с тяжелой умственной отсталостью. Широко используется показ педагогом физических упражнений и поясняющие их жесты, а также «контактный» метод, когда педагог, взяв руки воспитанника, выполняет движения вместе с ним.

Коррекция речи подростков с выраженным нарушением интеллекта направлена на формирование и совершенствование доступных им способов коммуникации (вербальных или невербальных). В работе с подростками, у которых имеется устная речь разного уровня сформированности, используются следующие подходы:

- коррекция дефектов звукопроизношения;
- расширение активного словаря;
- формирование фразовой речи;
- обучение элементам грамоты.

Неговорящих подростков целесообразно обучать невербальным средствам коммуникации: жестам; «чтению» и «письму» посредством картинок, символов, графических знаков. Чтение и письмо в данном случае трактуются в более широком значении, чем это принято в образовании. Так, чтение включает следующие умения и навыки:

- «чтение» ситуации (уметь выделять существенные признаки реальной ситуации, понимать ее);
- «чтение» картинок (узнавать предметы, действия, получать информацию);
- «чтение» общепринятых символов (узнавать и соотносить символ с местом, ситуацией);
- глобальное «чтение» слов (узнавание слов в связи с определенной ситуацией и безотносительно к ней);

Обучение письму идет по аналогичной схеме:

- ситуативное «письмо» (сообщение определенной информации посредством соответствующего действия);
- «письмо» с использованием предметных картинок;
- «письмо» символами;
- «письмо» сигнальных слов (с привязкой к ситуации или без таковой) с использованием готовых букв.

Занятия по коррекции речевого развития подростков с выраженной умственной отсталостью носят индивидуальный характер и учитывают их интеллектуальные и речевые возможности. Учебный материал подбирается на основе интересов и предпочтений каждого воспитанника.

Формирование навыков самообслуживания и социально-бытовой ориентировки

Данное направление работы актуально в отношении тех подростков с выраженным нарушением интеллекта, которые ранее нигде специально не обучались и по этой причине слабо приспособлены к известной самостоятельности в быту и посильному домашнему труду. На специальных занятиях подростки овладевают следующими навыками:

- личной гигиены (с использованием ванной и туалетной комнат);
- самостоятельного надевания одежды и обуви и простейшего ухода за ними;
- приготовления простой пищи и пользования элементарными столовыми приборами (ложкой, вилкой, ножом);
- сухой и влажной уборки жилых помещений;
- пользования доступными общественными учреждениями (связью, торговлей, транспортом);
- обращения в службы экстренной помощи (медицинскую, пожарную, милицейскую, спасательную).

Занятия по формированию навыков самообслуживания и социально-бытовой ориентировки носят групповой характер и строятся на принципе наглядности. Основной формой обучения является практическая деятельность подростков в реальных бытовых условиях и с реальными предметами. Широко используются экскурсии в учреждения связи, торговли, общественного транспорта, где подростки овладевают элементарными морально-этическими нормами поведения и общения. Практикуются также беседы и сюжетно-ролевые игры.

Обучение навыкам общения и культурного проведения досуга

Для подростков с выраженной умственной отсталостью, как и для их сверстников с сохранным интеллектом, все большее значение приобретает расширение социальных контактов со сверстниками и взрослыми.

Позитивная коммуникация таких подростков в социуме достигается посредством создания для них комфортных условий во время дневного пребывания в ЦСПСД (организация совместных хозяйственно-бытовых дел, кружковой работы), обеспечения коллективных посещений различных зрелищных мероприятий, праздников.

Кроме этого, психологом проводятся индивидуальные и групповые занятия, на которых подростки с выраженной степенью умственной отсталости в игровой форме обучаются элементарным навыкам общения со сверстниками и взрослыми. Группы формируются по общности интересов и симпатий подростков. Основными задачами работы групп общения являются следующие:

- сформировать простейшие навыки эмоционального и речевого общения (установить контакт, поддержать диалог и др.);
- научить подростков использованию знакомых речевых конструкций в реальных ситуациях общения со сверстниками своего и противоположного пола, со взрослыми;
- воспитать навыки контроля за своим поведением;
- обучить простейшим приемам эмоциональной разрядки в социально приемлемой форме.

Предметом обучения являются те ситуации и отношения, которые актуальны для конкретных подростков. Главным условием обучения является деятельность самих подростков по выбору модели поведения, соответствующего конкретной ситуации. Тематические разделы курса занятий следующие:

- «Мои чувства и желания»;
- «Общение с друзьями»;
- «Общение со взрослыми»;
- «Культура общения. Этикет».

Допрофессиональная подготовка

Данное направление работы возможно лишь в отношении тех подростков с выраженной умственной отсталостью, которые прошли курс вышеуказанных адаптационных мероприятий на базе ЦСПСД «Первомайский» или ранее обучались в других учреждениях социальной защиты, специального образования. Набор подростков в группу допрофессиональной подготовки осуществляется на диагностической основе, так как от них требуется наличие определенного уровня сформированности общетрудовых и коммуникативных умений. Подростки, прошедшие отбор, посещают учебную полиграфическую мастерскую на базе ЦСПСД. Здесь они овладевают допрофессиональными навыками изготовления блокнотов на малом полиграфическом оборудовании (ксероксе, резаке, брошюровщике). Разнообразие операций позволяет подобрать работу для каждого подростка в соответствии с его возможностями. Некоторые из них смогут освоить изготовление полиграфических изделий от начала до конца, другие лишь отдельные операции, но то и другое в перспективе может быть использовано в производстве.

Кроме указанных направлений педагогической работы, осуществляются как входящая диагностика индивидуальных возможностей подростков, так и систематическое отслеживание (мониторинг) динамики данных показателей в процессе обучения посредством специально разработанной диагностической программы.

Итогом обучения подростков с выраженной степенью умственной отсталости по предложенной нами системе является выработка у них практических умений и навыков, необходи-

мых для повседневной жизни и ориентировки в ближайшем окружении, что в конечном счете будет способствовать их интеграции в общество.

Библиографический список

1. Андреева, С.В. Помощь в самореализации людям с особыми потребностями. Некоторые аспекты содержания обучения детей и подростков в Псковском лечебно-педагогическом центре / С.В. Андреева // Инновационные процессы в коррекционной педагогике: доклады международной конференции. – Псков, 1998.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1983.
3. Малер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А.Р. Маллер. – М.: Аркти, 2000.
4. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Академия, 2003.
5. Хилько, А.А. Домашнее обучение и коррекция умственно отсталых молодых людей. (Индивидуальный план улучшения качества жизни молодых людей с нарушениями развития) / А.А. Хилько. – СПб., 2001.
6. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе / Л.М. Шипицына. – СПб.; М., 2002.
7. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.М. Шипицына. – СПб., 2004.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

А.Г. Зотин, А.И. Куклина, М.В. Савельева

ОБ ОТБОРЕ ЛЕКСИКИ АБСОЛЮТНОЙ УПОТРЕБИТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Активный словарь-минимум, общеупотребительная, общенаучная и специальная лексика, частотность и стабильность употребления, тематическое распределение лексики, количественно-качественный анализ, лексика относительной употребительности.

Проблема овладения иностранным языком специалистами различных профессий становится всё более актуальной в связи с тем, что поток научной информации непрерывно растёт и всё большее число специалистов выезжает в зарубежные страны в порядке обмена, для участия в международных встречах, конференциях, симпозиумах, для преподавания в высших и средних специальных учебных заведениях. Следовательно, современный специалист должен не только владеть устной речью в объеме бытовых тем, но и уметь читать литературу по специальности, вести беседу по специальности, составлять и презентовать лекционный материал, а также вести практические занятия по дисциплине.

Тщательно отобранный лексический и грамматический материал позволяет интенсифицировать процесс осуществления поставленных выше задач. Среди всех уровней языка лексический уровень представляет собой наиболее сложную, труднообозримую и недостаточно изученную область, которая отличается большим разнообразием связей единиц, входящих в эту систему. Далее мы предлагаем рассмотреть методику отбора лексических единиц, разрабатываемую совместно преподавателями кафедры иностранных языков и кафедры информационно-вычислительных систем, которая в дальнейшем будет положена в основу составления частотных словарей для подготовки студентов к лекциям и практическим занятиям по специальным дисциплинам на английском языке. Цель работы – проанализировать существующий подход к отбору лексики в частотный словарь по дисциплине, выработать рекомендации по его совершенствованию.

Лексика играет весьма важную роль как в обучении иностранным языкам, так и в преподавании предметов на иностранном языке. Усвоение достаточного количества лексических единиц – необходимое условие владения языком как средством общения, «инструментом» получения профессиональных знаний, так как слово играет большую роль в осуществлении человеком акта коммуникации при выражении своих мыслей. В связи с этим проблема отбора активного словаря-минимума для обучения студентов с учётом их будущей специальности приобретает особую актуальность.

Вопрос о том, как производить отбор лексики, оказался далеко не прост. В последнее время в печати стали появляться словари-минимумы для отдельных специальностей. Но их еще крайне мало, и не все они решают вопрос об отборе на основании объективных данных.

Всё это свидетельствует о том, что вопрос о словарном минимуме не решен. Отсюда новизна исследования в этой области: нам представляется, что объем и специфику словаря-минимума необходимо определять в каждом отдельном случае, исходя из задач обучения.

Ядром активного словарного запаса являются, как известно, слова, имеющиеся в списках общеупотребительной, общенаучной и специальной лексики. Наблюдения показали, что около 70 % всех выписываемых студентами при самостоятельной работе над оригинальными техническими текстами слов составляет общеупотребительная и общенаучная лексика, а не лексика терминологического характера. Анализ списков общеупотребительной и общенаучной лексики показал, что между ними нет чёткой границы. Она стирается за счет того, что в обоих списках фигурируют одни и те же слова и одни и те же устойчивые нетерминологические словосочетания. Было сделано предположение, что общеупотребительная и общенаучная лексика играет значительную роль в специальных текстах, где, как мы предполагали ранее, «господствует» терминологическая лексика. Это предположение подтвердилось предпринятым статистическим исследованием специальных оригинальных текстов по предмету «Алгоритмы и информационные технологии обработки изображения». Данные, полученные нами, показывают, что около 80 % слов высокой частотности в исследованных нами научных текстах составляет общеупотребительная и общенаучная, а не терминологическая лексика.

Следовательно, при отборе словаря-минимума для преподавания ряда технических специальностей необходимо прежде всего определить слой общеупотребительной и общенаучной лексики этого минимума. Слой терминологической лексики определяется более легко, ибо его функционирование ограничено определенной отраслью знаний. Слой общеупотребительной лексики трудно определим, потому что исходный материал отбора не ограничен стилями и представляет собой огромное количество лексических единиц – практически весь наличный в языке лексический состав, из которого необходимо выделить минимум. «Macmillan English Dictionary For Advanced Learners» относит к таким словам, к примеру, *before, go, read, write, you* [Macmillan English Dictionary for Advanced Learners 2006: Language Awareness (LA6)].

Слой общенаучной лексики, предназначенный для преподавания ряда предметов на иностранном языке, очевидно, содержит слова, которые не являются принадлежностью лишь определенной отрасли знаний, а характеризуются своего рода «универсальностью» употребления. В «Macmillan English Dictionary For Advanced Learners» такая лексика именуется «общеакадемической» и в качестве примеров такой лексики приводятся слова *analyze, function, identify, significant, level* и т. д. [Macmillan English Dictionary for Advanced Learners 2006: Language Awareness (LA6)]. Именно эта общенаучная лексика представляет наибольшую трудность для овладения. В связи с многообразием современных научно-технических специальностей и быстрыми темпами их развития общенаучный словарь оказывается крайне ёмким, а границы его неопределенны, диффузны и подвижны. Можно выделить определенный лексический слой, свойственный любому техническому тексту, усвоение которого является в дальнейшем хорошей базой для чтения узкоспециальной литературы. Сюда можно отнести и часть терминов (например, *velocity, accelerate, magnitude*), и слова и словосочетания с большой для технических текстов частотностью (*level, analysis, substitution, examination, relationship, reduction, sufficient, to require, to regulate, to develop, to calculate, to assume, to determine, to be due to, according to* и т. д.), и вводные слова и выражения (*in general, in fact, nevertheless, finally* и т. д.), и типичные для научно-технических текстов сочетания (*in comparison with, to draw a conclusion, for the sake of simplicity, under various conditions, from the preceding discussion, to undergo changes* и т. д.). Интересно отметить, что «специализированными» оказываются главным образом существительные и прилагательные. Что касается глаголов, то в большинстве случаев они не являются «специальными» словами или терминами. Характерен лишь их подбор из общеупотребительного языка для того или иного научного

изложения. Такое же положение занимают и наречия. С помощью целого ряда наречий достигаются конструктивная связанность научного текста и создание его специфической линейной структуры.

И, наконец, третья группа включает в себя «узкоспециальную» лексику, употребление которой жестко обусловлено темой высказывания, и, следовательно, вне этой темы данная лексика практически не встречается. Эта лексика, как правило, особых трудностей для запоминания не представляет, так как относительно свободно семантизируется в понятном для специалиста контексте. «Macmillan English Dictionary For Advanced Learners», например, относит такие слова, как *current cost accounting*, *sustainable management* и *business cycles*, к теме «Экономика» [Macmillan English Dictionary for Advanced Learners 2006: Language Awareness (LAb)]. Что касается предмета «Алгоритмы и информационные технологии обработки изображений», к третьей группе можно отнести, например, *spatial representation*, *pixel*, *color scheme*, *color difference*, *intensity of a spectrum*, *edge-detector*, *edge strength*, *temporal processing*, *spatial processing*.

Теперь обратимся к этапам отбора лексики. Исходя из целей преподавания ряда технических дисциплин на иностранном языке, лексика для обучения должна отбираться соответственно определенной тематике. Следовательно, на первом этапе мы из всего объема лексики, наличной в языке, отобрали только ту, которая соответствует тематике, отвечающей целям обучения, а именно вначале была отобрана лексика по темам представления двумерных изображений: «Цветовые модели», «Пространственно-временные характеристики изображений и видеопоследовательностей», «Пространственные методы улучшения изображений».

Перечисленные темы предварительно были уточнены, был определен круг вопросов, группирующихся вокруг каждой темы. В результате был составлен список более 1000 лексических единиц, тематически соответствующий целям обучения предмету «Алгоритмы и информационные технологии обработки изображения».

На втором этапе отбора лексики абсолютной употребительности составленный список подвергся дальнейшей обработке с целью отбора минимума. В первую очередь были учтены объективные характеристики слов: частотность и стабильность употребления.

Богатый материал по этим характеристикам содержат многочисленные частотные словари. Мы воспользовались данными частотного словаря «Macmillan English Dictionary For Advanced Learners», а точнее, первой тысячей самых употребительных слов, и электронным словарем ABBYY Lingvo 12 (разделы «Computers», «Lingvo Computer», «Telecoms», «Engineering», «Polytechnic»). Сравнение с первой тысячей наиболее часто употребляемых слов по «Macmillan English Dictionary For Advanced Learners» показало совпадение с нашим списком более чем на 80 %. Такое совпадение свидетельствует, с одной стороны, о том, что отобранный нами тематический список включает самую употребительную лексику, с другой – оно показывает, что одних только самых употребительных слов с точки зрения частотности еще недостаточно для реализации целей обучения в области устной речи определенной тематики.

При обучении предмету «Алгоритмы и информационные технологии обработки изображений» необходимо также владение узкоспециальной лексикой. На первый взгляд может показаться, что вопрос о тематическом распределении лексики решается просто: сначала отбирается и изучается вся лексика, не связанная со специальностью, затем вся лексика, связанная со специальностью.

Такое упрощенное решение вопроса нерационально, потому что, во-первых, обучение ряду технических предметов на иностранном языке носит комплексный характер и должно представлять единую систему с взаимно увязанными этапами, переходящими, органически вливающимися один в другой, при которой соблюдается концентрическое расширение и углубление языкового материала, а во-вторых, сферы функционирования лексических единиц

имеют не строго ограниченную тематикой, а скорее расплывчатый, неопределенный характер. Мы исходили из предположения, что лексический состав текстов любой специальности не изолирован, не существует отдельно, а является частью всей лексики языка, и часть из этой части используется во всем языке, а не только в этой специальности. С этой целью было предпринято сравнение нашего списка с тысячей самых употребительных слов электронного словаря ABBYY Lingvo по темам «Computers», «Telecoms», «Lingvo Computer», «Engineering», «Polytechnic». При сопоставлении нашего списка с этими словарями было обнаружено, что более 70 % слов у них являются общими, т. е. входят и в первую тысячу слов этих словарей, и в наш список.

Этими словами, конечно, не ограничивается наличие общеупотребительной лексики в словарях самых употребительных слов по специальности. В них имеется еще довольно большое количество слов, которые не полностью совпадают с общеупотребительными словами нашего списка. Все это подтверждает гипотезу о существовании слоя общенаучной лексики, которая проникает во все стили языка.

Для иллюстрации принятой методики работы и предварительных результатов количественно-качественного анализа в данной статье мы ограничиваемся приведением конкретных результатов только по вышеупомянутым словарям («Macmillan English Dictionary For Advanced Learners» и ABBYY Lingvo по темам «Computers», «Telecoms», «Lingvo Computer», «Engineering», «Polytechnical») в 1000 словоупотреблений. Тематически в наш список попал материал по теме «Технологии обработки информации». Анализ показал, что группу самых высокочастотных слов составляют качественно неоднородные лексические единицы. Если исходить из деления лексики научных текстов на общеупотребительную, общенаучную и специальную, то самые частотные слова будут представлены: 1) общеупотребительной лексикой, в число которой попадают: а) так называемые структурные слова, главным образом союзы и простые предлоги. Их частота может быть проиллюстрирована такими цифрами: of (67), to (39), and (38), in (32), as (18), for (18), with (18), from (14), if (13); б) некоторые местоимения: this (32), it (21), that (17), you (10), we (9), they (9); в) одиночные существительные и глаголы типа is/are/was (32/16/14), change (31), value (27), have/has (14/15), result (12), filter (12), show (10), way (10), example (9) и 2) большой группой общенаучной лексики, например, color (36), constraint (32), fix (31), integer (30), pixel (27), image (27), string (21), function (19), operation (16) point (12), spatial (12), coefficient (11), position (10), median (10), increase (10), section (9).

Таким образом, тематически обусловленные слова, каковыми являются профильные и узкоспециальные, вошли в число высокочастотных слов. Заметим, что при другой методике анализа, в частности письменных источников, мы наблюдаем несколько другое распределение общеупотребительной, общенаучной и специальной лексики.

В группе слов со средней частотой зафиксированы в основном общеупотребительные слова типа: but (8), by (8), on (8), procedure (8), number (7), point (7), same (6), other (6) different (5), each (5), just (5).

И, наконец, группа низкочастотных слов представлена целым рядом терминологической лексики: spatial representation (4), color scheme (4), color difference (3), color balance (3), intensity of a spectrum (3), edge detector (3), edge strength (3), color compensation (2), color blend (2), temporal processing (2), spatial processing (2), 3D-filter (2), feature vector (2), mapping method (2), smoothing parameter (2).

Данные количественные показатели позволяют говорить о том, что тематически обусловленные слова сохраняют свою частоту независимо от формы речи (устной или письменной).

То же касается и слов общенаучных. Часть же терминологической лексики, не жестко обусловленная темой высказывания, попадает в ряд низкочастотных слов. Однако требуется проверка этих выводов на большем объеме материала.

Следовательно, при оценке употребительности лексики наш список может быть использован лишь в качестве исходного предварительного списка, который должен быть обработан с применением других принципов. Анализ даже такого незначительного массива, который был использован в данной статье, убеждает нас в том, что должны приниматься во внимание хотя бы такие показатели, как тематическая обусловленность, методическая целесообразность, принадлежность слова к тому или иному классу и т. д.

Проведенное сопоставление ставило перед собой цель выявить не терминологическую, специальную лексику, а лишь тот факт, в какой степени лексика, имеющаяся в нашем списке, перспективна в использовании её при изучении предмета «Алгоритмы и информационные технологии обработки изображений». Сравнение подтвердило нашу гипотезу о том, что существует значительный слой лексики, имеющий общенаучный характер, т. е. входящий как в общеязыковые, так и в отраслевые словари. Эта лексика одинаково важна как для изучения бытовой тематики, так и специальных тем. Мы можем сказать, что общенаучная лексика, проникая во все стили языка, характеризуется абсолютной употребительностью, которая определяется высокой стабильностью вхождения лексической единицы в списки частотных слов различных областей знаний.

Всего в нашем словаре оказалось отобрано около 500 слов, характеризующихся абсолютной употребительностью. Эти слова полностью входят в отбираемый нами словарь-минимум на основании критериев частотности и стабильности. Конечно, одной этой лексики, характеризующейся абсолютной употребительностью, недостаточно для словаря-минимума, способного обеспечить цели обучения предмету «Алгоритмы и информационные технологии обработки изображений».

Для того чтобы словарь-минимум мог обеспечить цели обучения, нам необходимо дополнить его лексикой, характеризующейся относительной употребительностью, т. е. такой, для которой характерно наличие менее чем в половине рассматриваемых словарей или отсутствие во всех рассматриваемых словарях, но их необходимость в словаре-минимуме определяется целями, тематикой обучения.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам.

1. Значительный слой лексики, имеющий общенаучный характер, входит как в общеязыковые, так и в отраслевые словари.
2. Отбор лексики в частотный словарь предпочтительнее проводить на основании критериев её частотности и стабильности для тематики определенной дисциплины.
3. Объем относительно употребительной лексики в частотном словаре зависит от целей и тематики изучаемой дисциплины.

Библиографический список

1. <http://webster.comnet.edu/mla.htm> (A Guide for Writing Research Papers based on Modern Language Association (MLA) Documentation).
2. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (International Student Edition), 2006.
3. www.Lingvo.ru «ABBY Lingvo 12».