

А. Е. Бахмутский

СОДЕРЖАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Рассматриваются научные основы понимания результатов общего образования в рамках компетентностного подхода при реализации Федерального государственного образовательного стандарта. Обосновывается возможность диагностики метапредметных результатов с помощью психолого-педагогической диагностики. Описывается подход к осуществлению диагностики, характеризуются состав диагностического комплекта методик и первые результаты апробации. Формулируются возникшие проблемы реализации диагностики.

Ключевые слова: общее образование, компетентностный подход, метапредметные результаты, диагностика.

A. Bakhmutsky

The Content School Education Outcomes and the Teacher's Activities

Theoretical bases of interpreting the outcomes school education in frameworks of the competence approach are regarded. Possibility of identifying meta-subject outcomes by means of psychological and pedagogical diagnostics is discussed as well as the methods and the first results of approbation. The problems of realization of the suggested diagnostics are formulated

Keywords: school education, competence approach, meta-subject outcomes, diagnostics.

Модернизация школьного образования предполагает сегодня пересмотр целей обучения и способов их реализации. На первый план выходит подготовка к решению различных организационных, познавательных и коммуникативных проблем. Школа ориентируется на достижение результатов освоения основной образовательной программы:

- *предметных* (знания и умения, опыт творческой деятельности в области конкретных учебных предметов и др.);
- *метапредметных* (способы деятельности, освоенные на базе одного или нескольких предметов, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях);
- *личностных* (система ценностных отношений, интересов, мотивации учащихся и др.).

Особое внимание в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС) [2] уделено метапредметным результатам — таким, как способность организовать свою познавательную деятельность, умение согласованно выполнять совместную работу, умение планировать, прогнозировать и т. д. Эти характеристики конкретизируют метапредметные результаты освоения основной образовательной программы.

Отечественная школа столкнулась с интеллектуальной пассивностью, с нежеланием учиться, с неумением самостоятельно получать знания и находить различные способы решения задач и т. д. Это вполне согласуется с показателями выпускников начальной школы по результатам обследования

ний PISA, TIMSS, PIRLS и обусловлено тем, что усилия учителей начальных классов направлены на получение школьниками предметных результатов посредством репродуктивных методов. Переход к компетентностному подходу связан с развитием метапредметных компетенций посредством «использования в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа» [2, п. 22].

Если стандарты предыдущих поколений являлись прежде всего стандартами содержания образования, то ФГОС представляет собой совокупность требований к структуре основной образовательной программы, к условиям и результатам её освоения. Изменилась и методология стандарта: во ФГОС последовательно реализуется системно-деятельностный подход. Новой и важной составляющей стандарта стали **требования к результатам** освоения основных образовательных программ, представляющие собой конкретизированные и операционализованные цели образования. Входящие в структуру основной образовательной программы планируемые результаты предназначены для учителей, для разработчиков программ учебных предметов, ЕГЭ, для авторов учебников. Они предполагают детализацию и конкретность, а для ступени среднего (полного) общего образования также уровневую дифференциацию.

Изменились методологические основы оценки результатов образования — критериальной основой оценки становятся результаты деятельности на уровне не только учащихся, но и педагогов и образовательных учреждений. Результаты оценки должны быть понятны и доступны как профессионалам (педагогам, администраторам образования, методистам и др.), так и непрофессиональным участникам образовательного процесса — детям и родителям. Ответственность за содержание и качество оценки ФГОС возлагает непосредственно на учителя.

Например, результаты начального образования можно представить:

– как предметные и универсальные способы действий, *обеспечивающие возможность продолжения образования в основной школе;*

– как умение учиться — *способность к самоорганизации с целью решения учебных задач;*

– как индивидуальный прогресс *в основных сферах личностного развития — эмоциональной, познавательной, саморегуляции.*

Итоговой оценке здесь подлежит функциональная грамотность в области отдельных предметов (математики, чтения и русского языка, естествознания и др.), т. е. способность решать учебные задачи на основе сформированных предметных знаний и умений и универсальных способов действий. Требования к личностным результатам обучения — к ценностным ориентациям, к интересам, к готовности к обучению на данной ступени образования и к продолжению обучения на последующей ступени, к мотивации к обучению, к толерантности в отношении к людям и др. — представляются и формулируются с учетом основных целей общего образования. Приоритетной является оценка тех личностных результатов, за формирование которых должно нести ответственность образовательное учреждение и которые формируются преимущественно в учебном процессе.

Ключевыми понятиями в стандарте являются «компетенция», «компетентностный подход». Компетентностный подход в современном российском образовании представляет собой важную проблему. Сами понятия «компетенция» и «компетентность» вошли в русский глоссарий образования как проявление процесса, в результате которого мы скоро начнем писать тексты, записывая иноязычные слова с помощью кириллицы. А. Г. Бермус [1] выделяет две основные точки зрения на сущность этих понятий.

Одна из них — «традиционалистская», состоит, по его мнению, в том, что понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение»; поэтому все разговоры о ней представляются несколько искусственными, призванными описать старые проблемы новыми словами.

Противоположная точка зрения базируется на представлении о том, что именно компетентностный подход во всех своих смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации. В рамках этой «прогрессистской» точки зрения делаются утверждения:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т. М. Ковалева);

- компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И. Д. Фрумин);

- компетентностный подход — обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В. А. Болотов);

- компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б. Д. Эльконин);

- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В. В. Башев);

- компетентность определяется, как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» (А. М. Аронов) или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П. Г. Щедровицкий).

А. Г. Бермус перечисляет ряд проблем в системе образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, несомненно влияют на возможность его реализации:

1. Проблема учебника, в том числе, возможностей его адаптации в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании.

2. Проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования.

3. Проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности разрабатываемому компетентностному подходу и традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности.

4. Проблема внутренней противоречивости наиболее популярных направлений модернизации, в том числе: идеи профилизации старшей школы и одновременно перехода к приему ЕГЭ по всем предметам, развития школьного самоуправления и централизации системы финансирования образования и др.

Можно констатировать, что само обсуждение компетентностного подхода, без относительно специфических представлений и интерпретаций, происходит на фоне утраты единства образовательного пространства — организационного, содержательного, экономического, правового и др.

Современная экономика ориентирована на кадры, которые намного превосходят показатели образования большинства выпускников систем общего и профессионального образования. Наиболее значимыми для успешной деятельности сегодня являются не разрозненные знания, а умение решать жизненные и профессиональные проблемы, способность к общению, умения в области информационных технологий и др. А. Г. Бермус напоминает, что вся история советской (российской) педагогики в последние полвека наполнена борьбой против заучивания понятий, правил и принципов. В этой борьбе возникли передовые концепции: *алгоритмизация образования, поэтапное формирование умственной деятельности, раз-*

вивающее и личностно-ориентированное обучение.

А. Г. Бермус обозначает наиболее значимые элементы компетентного подхода в отечественной педагогике. Генетическим прообразом современных представлений компетентного подхода он считает идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. Компетенции определяются им как сквозные, вне- над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения.

Внутри компетентного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция и компетентность*. *Компетенция* включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а *компетентность* соотносится с владением, с обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности.

Определение наиболее общих — ключевых, компетенций и, тем более, их систем — порождает наибольший разброс мнений. При этом используются как европейская система ключевых компетенций, так и отечественные классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции, компетенция личностного самосовершенствования и многие др.

Таким образом, если в основах компетентного подхода — его связи с общим, внепредметным развитием, отчетливо проявляется преимущество передовых идей отечественного образования, то в его деталях многочисленные специалисты — теоре-

тики и практики — демонстрируют огромное разнообразие взглядов и мнений.

На наш взгляд, это связано, в первую очередь, с недостаточностью научного знания о сущности процесса учения. Революционной в смысле развития научного знания представляется предпринятая Г. П. Щедровицким [3] попытка формирования педагогических подходов к построению научной дидактики на основе содержательно-генетической логики.

Значительный вклад в развитие отечественной педагогики внесли представители психолого-педагогического направления. Л. С. Выготский заложил основы теории исторического развития высших психических функций человека. Его ученики и последователи — Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и др. много сделали для раскрытия психологических основ образовательного процесса и повышения эффективности образовательного процесса. Именно они поставили вопрос о соотношении обучения и развития школьников и необходимости пристального внимания не только к учебным достижениям, но и к общему развитию.

В связи с упомянутыми результатами попыток реформирования советской школы важной представляется данная Д. Б. Элькониним [4] характеристика сути реорганизации отечественной образовательной системы посредством эмпирических попыток на путях или увеличения сроков обучения, или сокращения объема программного материала, или путем соединения того и другого. Он признает, что эти пути, доведенные до своего логического конца, становятся тупиковыми, требуются принципиальные изменения образовательного процесса.

Г. П. Щедровицкий [3] в результате детального анализа развития отечественной педагогики обнаруживает причину неудач большинства инноваций в исключительно психологическом подходе к построению её основ, что, по его мнению, определило её «ненаучность». Он считает оптимальным

развитие педагогики на основе синтеза различных наук: социологии, логики, психологии и др., объединенных общими метаязыком и видением проблемы.

Человек рассматривается им как часть человечества — «место» в человечестве, занимаемое конкретным человеком (биологической особью — «биойдом»), а человечество — как совокупность «человеков», взаимодействующих по определенным законам. В обществе действуют системы «производства», где человек занимает определенное место, выполняя производственные функции, и «клуба», где человек является индивидом, изолированной целостностью. Поскольку обе системы наложены друг на друга, наложены и свойства человека как «функции» и индивида.

По мнению Г. П. Щедровицкого, система образования призвана устранить разрыв между человеком (его способностями, возможностями) и требованиями общества. Она должна создать в человеке то, что не может появиться в процессе практической деятельности. Система образования даёт человеку знания, умения, навыки и набор общественных, эстетических, этических, нравственных, эмоциональных свойств, позволяющих ему полноценно выполнять свои функции в обществе.

Указанный разрыв увеличивается с развитием человечества. Вследствие материально-технического развития возрастает объём необходимых знаний, умений, навыков и свойств, но растут и требования к воспитанию человека как индивида вследствие развития и усложнения системы отношений с «клубом» и «производством». Как следствие разрыв между возможностями системы образования и требованиями к ней существует постоянно. Этот разрыв является главной движущей силой развития системы образования.

Практически все попытки такого развития до сих пор были экстенсивными и постоянный рост объема содержания образования сдерживался чаще всего за счет основ

знаний, что всякий раз приводило к снижению качества образования. Г. П. Щедровицкий предлагает развивать систему образования посредством «уплотнения» знаний и рационализации образовательного процесса. Для этого он выстроил схему, модель процесса обучения.

Большая часть деятельности человека представляет собой создание предметных, или знаниевых, форм (копий) по образцу или эталону. Роль образования — обеспечить преодоление разрыва между образцом и копией, развить у обучаемого человека способность к деятельности. Иными словами, дидактическая деятельность носит «инверсный» характер, превращая предметные или знаниевые формы в деятельность «обучаемого» человека.

В 60-е годы, когда понятие «компетентность» в отечественном образовании ещё не использовалось, Г. П. Щедровицкий использует введенное Гегелем понятие «способность», которое, несмотря на свою явную условность и относительно слабое, по его мнению, определение, прижилось и широко применяется в практике. Целью функционирования системы образования является развитие человека, результатом которого становится приращение у человека: самой деятельности, её составляющих, способностей к деятельности, нравственных свойств и т. д.

Исключительный интерес представляет проведенный Г. П. Щедровицким структурный анализ образования на основе «теории деятельности», особенно в плане актуального сегодня вопроса о компетенциях как результате образования.

По Г. П. Щедровицкому, образование может рассматриваться как обучение деятельности. Заданная в качестве содержания образования некоторая «деятельность» усваивается в процессе образования в виде «способностей» и воспроизводится в виде «деятельности»-продукта. Если рассматривать непосредственно процесс образования,

то возникающие при усвоении содержания способности являются результатом усвоения, а продукт — результатом применения способностей.

Рассматривая процесс образования и деятельность без учета психики, Г. П. Щедровицкий представляет деятельность состоящей из задачи, процесса и непосредственно связанных с процессом средств, объектов и продукта процесса. При этом используемые для построения процесса средства могут быть заданы извне при постановке задачи (низший уровень обучения — понимание, применение) или выбраны, или синтезированы самим обучаемым (более высокий уровень обучения — осмысление, переструктурирование, синтез) с использованием его «способностей». Результатом такого процесса является как определенный поставленной задачей продукт, так и новые, возникшие в процессе деятельности по построению процесса способности.

Таким образом, процесс образования может быть представлен в виде последовательно реализуемых этапов. Способности обучаемого изменяются в результате выполнения каждого этапа. Это изменение зависит как от создаваемых извне условий, так и от совокупности накопленных к этому этапу способностей, являющихся частью используемых на этом этапе процесса средств. Изменение совокупности способностей обучаемого определяет его развитие.

В повседневной жизни понятие «развитие» употребляется неспецифически — оно обозначает регулярное изменение состояния (свойств) объекта. Специфическое употребление этого понятия подразумевает полную обособленность (имманентность) развивающегося объекта, структурное усложнение его в процессе развития и обусловленность каждого последующего состояния предыдущим. Изменение свойств объекта при этом не является развитием, однако, согласно Г. П. Щедровицкому, понятие «развитие» может быть использовано при определении совокупности свойств объекта и исследовании изменения ее структуры.

Ученик, чье развитие мы хотим определить, представлен в образовательном процессе своей деятельностью, способностями к деятельности и психическими функциями. На каждом этапе образовательного процесса на основе результатов предыдущего этапа — деятельности, способностей, функций, условий этого этапа процесса и действий учителя — ученик создает новые деятельность, способности, функции.

Перечисленные «элементы» ученика не создают имманентного объекта, так как ученик подвергается «внешнему» воздействию — условиям образовательного процесса и действиям учителя. Даже при добавлении условий процесса и действий учителя к перечисленным элементам объект не становится имманентным. Обособленность объекта можно обеспечить, включив в него знания о процессе изменения способностей и психических функций ученика, с одной стороны, и необходимой последовательности действий учителя — с другой.

Определенный таким образом объект представляет собой практически весь образовательный процесс. Следовательно, рассматривать следует не развитие отдельного ученика, а развитие ученика, учителя, условий как «элементов» или подсистем образовательного процесса. Неотъемлемой частью объекта является также информация о состоянии ученика — о его способностях и психических функциях и о действиях учителя — о «содержании образования».

Отсюда становится очевидным, что, согласно Г. П. Щедровицкому, развитие ученика на этапе образовательного процесса определяется не только содержанием и условиями реализации образовательного процесса, но и уровнем развития мышления (совокупностью способностей и функций), которым он обладал к рассматриваемому этапу. Г. П. Щедровицкий утверждает, что результатом каждого этапа обучения является возникновение новых способностей и психических функций, обусловленное осуществлением обучаемым определенной

деятельности в соответствии с содержанием обучения при определенных условиях: исходном уровне развития мышления, действиях учителя, использовании учебных средств, организационных условиях и т. п.

Выбор последовательности этапов обучения, от которого существенно зависит исходный уровень знаний, умений и навыков для каждого этапа, обычно задан нормативными документами и не может заметно варьироваться учителем или школой.

В противоположность этому необходимость и целесообразность применения тех или иных методик и дидактических приемов определяется самим учителем. Его работа в большинстве случаев не опирается на какие-либо научные основы, и ее можно считать дидактическим искусством. В то же время действия учителя и условия образовательного процесса как элементы имманентного объекта также развиваются. Меняются совокупность используемых им приемов и методов, учебных пособий, последовательность изложения материала и т. п. Рассматривая действия учителя в рамках образовательного процесса, следует признать, что применение им тех или иных методик и приемов должно опираться на знания о процессе изменения способностей и психических функций.

С целью определить подход к оценке результатов общего образования, особенно — текущей оценке, рассмотрим вопрос о связи знаний, умений и навыков того, что Г. П. Щедровицкий относит к передаваемой учителем «деятельности», с формирующимися при передаче «психическими функциями», т. е., на современном языке, — с «компетенциями».

Из сказанного Г. П. Щедровицким, по нашему мнению, следует, что объем переданных учителем ученику знаний, умений и навыков свидетельствует лишь о степени включенности ученика в процесс обучения. Этот объем определяет лишь большую или меньшую степень вероятности формирования у ученика компетенций. Виды и степень

сформированности компетенций как способностей к решению определенных учебных, жизненных или профессиональных задач, зависят при достаточной включенности в процесс обучения от желания и интеллектуальных возможностей ученика, то есть, говоря современным языком, от уровня развития личностных качеств и метапредметных компетенций.

Логическим следствием из сказанного является признание того факта, например, что оценка предметных результатов выпускников различных ступеней общего образования, и особенно начальной школы, не является оценкой результатов образования. В крайнем случае — это косвенная оценка вероятности получения результатов. Этот вывод относится ко всем современным формам итоговых процедур оценивания: к ЕГЭ — в 11-х классах, ГИА — в 9-х классах, планируемой процедуре — для 4-х классов.

Оценка предметных достижений учащихся более целесообразна в текущем контроле результатов образования как отражение степени включенности ученика в процесс обучения. Результаты такой оценки вполне достаточны для управления интенсивностью процесса обучения. Изменение личностных качеств и метапредметных компетенций происходит гораздо менее интенсивно, чем накопление знаний, умений и навыков. Оценка этого малоинтенсивного процесса развития личностных качеств и метапредметных компетенций вряд ли позволит учителю в течение обучения получить достоверную и значимую информацию для управления образовательным процессом.

Отметим, что в России традиционно основное внимание уделяется именно знаниям, умениям и навыкам. Для их оценки имеется накопленный за многие годы, в том числе — в XXI веке для ЕГЭ и ГИА, фонд диагностических (контрольно-измерительных) материалов. В то же время для оценки личностных качеств и метапредмет-

ных компетенций пока нет даже единого понимания подхода к созданию подобного банка материалов. Причиной этого, на наш взгляд, является доминирование предметной организации содержания общего образования.

Как следует из положений статьи Г. П. Щедровицкого, формирование и развитие личностных качеств и метапредметных компетенций может происходить на уроках по различным предметам. Можно предположить, что обучение по любому предмету способствует формированию и развитию личностных качеств и метапредметных компетенций, но разных — в разной степени.

В отечественном образовании, и тем более — в науке об образовании, пока отсутствует, как показано в работе А. Г. Бермуса [1], единое понимание сущности компетентности и компетенций. Отсюда — и богатейшее разнообразие предлагаемых вариантов декомпозиции компетентности, наборов компетентностей, их видов и групп. В результате практически каждый из разработчиков педагогических предметных диагностических материалов для оценки метапредметных компетенций опирается на своё, отличное от других понимание декомпозиции компетентности. Как следствие, текущая оценка уровня сформированности составляющих развивающейся у учащегося компетентности методами педагогической диагностики представляется нам неэффективной, и поэтому нецелесообразной.

Гораздо более эффективной может оказаться диагностика компетенций («психических функций», по выражению Г. П. Щедровицкого) с помощью психологических методик при неременном условии представления и интерпретации результатов диагностики в удобной и понятной учителю форме.

В 2011 году мы впервые с помощью педагогов Петроградского района Санкт-Петербурга и коллектива психологов под руководством Л. А. Ясюковой сформировали комплект из адаптированных Л. А. Ясюковой для начальной школы диагностических методик и включили эти методики в

наш программный комплекс автоматизированной обработки.

Л. А. Ясюкова предложила [5; 6] использовать адаптированные тесты: Кэттелла; структуры интеллекта Амтхауэра; «Тревожности» Тэммл-Дорки-Амен, тесты Л. А. Ясюковой: навыка чтения и структуры интеллекта дошкольника — младшего школьника, матрицы Равена и др. При использовании этого комплекта диагностических методик не происходит вмешательства во внутренний мир ребенка, они не затрагивают индивидуально-психологических особенностей его эмоционально-личностной сферы (отношений, установок, чувств, желаний и пр.). Методический комплект нацелен на мониторинг важных для формирования компетенций операциональных новообразований периода обучения в начальных классах — таких как произвольное внимание; планирование; самоконтроль; зрительно-моторная координация; зрительно-графический анализ, и основных операций понятийного мышления — выделение существенного и главного в изучаемом материале; поиск закономерностей в организации информации; способность к систематизации получаемых знаний.

Апробация этого комплекта диагностических методик подтвердила его пригодность для оценки метапредметных компетенций в начальной школе. Диагностика оказалась достаточно технологичной, мало влияющей на учебно-воспитательный процесс, и выявила большое число проблем, возникающих при проведении и использовании результатов такой диагностики.

К числу этих проблем в первую очередь следует отнести правовые вопросы проведения психологического тестирования учащихся и хранения информации с его результатами. Следует отметить, что те же вопросы возникают при оценке метапредметных результатов учителем, но хранение результатов такой, хотя и достаточно малоинформативной, оценки никакими особыми условиями не оговаривается.

Другой проблемой является уровень компетентности учителей в вопросах диагностики метапредметных результатов. Эти результаты никогда системно не оценивались в школе, особенно — в начальной. Весь опыт педагогической диагностики предметных результатов оказывается здесь, как было показано выше, практически бесполезным. Развитие способности к диагностике метапредметных результатов через систему постдипломного образования пока малоэффективен вследствие отсутствия не только методического, но даже научного знания в этой области, чему посвящено содержание предлагаемой работы.

Наконец, значимую проблему представляет организация проведения диагностики, обработки, интерпретации и предоставления её результатов. Помимо двух указанных выше проблем, здесь играет роль низкий уровень информационного обеспечения общего образования в части работы с базами данных. В существующих условиях ор-

ганизация перечисленных действий с информацией диагностики в школе на приемлемом уровне представляется маловероятной. Очевидно, что организация этих действий должна не только инициироваться, но и проводиться на уровне образовательного округа или региона, которые могут обладать достаточными правовыми, кадровыми и техническими ресурсами.

Подводя итог, можно констатировать, что проведенный нами анализ сущности результатов общего образования и помощь психологов позволили создать диагностический инструментарий для оценки метапредметных результатов и провести первую апробацию. Эта апробация выявила проблемы правового, кадрового и технического характера, без решения которых у учителя не будет возможности обеспечить реализацию мер по обеспечению качества общего образования в рамках Федерального государственного образовательного стандарта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Эйдос: Интернет-журнал. 2005. 10 сентября — <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования — <http://standart.edu.ru/>
3. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований: Методологический анализ // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. С. 12–200.
4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; АПН СССР. М.: Педагогика, 1984. 554 с.
5. Ясюкова Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Речь, 2003. 384 с.
6. Ясюкова Л. А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. СПб.: ГП ИМАТОН, 2005. 256 с.

REFERENCES

1. Bermus A. G. Problemy i perspektivy realizatsii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii // «Jeidos»: Internet-zhurnal 2005. 10 sentjabrja. — <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya <http://standart.edu.ru/>
3. Shchedrovitskij G. P. Sistema pedagogicheskikh issledovanij: Metodologicheskij analiz // Pedagogika i logika. M.: Kastal', 1993. S. 12–200.
4. El'konin D. B. Izbrannye psihologicheskie trudy / Pod red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko. M.: APN SSSR; Pedagogika, 1984. 554 s.

5. Jaszukova L. A. Psihologicheskaja profilaktika problem v obuchenii i razvitii shkol'nikov. SPb.: Rech', 2003. 384 s.

6. Jaszukova L. A. Zakonomernosti razvitija ponjatijnogo myshlenija i ego rol' v obuchenii. SPb.: GP IMATON, 2005. 256 s.

И. В. Прищепова

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Рассматриваются особенности умений младших школьников с общим недоразвитием речи ориентироваться в пространстве, в схеме собственного тела; узнавать, конструировать и реконструировать буквы. Механизмы описанных нарушений отражают нижние границы функционирования зрительно-пространственных функций, недостатки перцептивной и моторной готовности к усвоению орфографии, деструктивность психических процессов накопления и компенсации у детей данной категории.

Ключевые слова: буква, внимание, восприятие, конструирование, орфография, праксис, функционирование.

I. Prishchepova

Features of Visual-Spatial Functions Schoolchildren with General Speech Underdevelopment

The paper deals with how primary school children with general speech underdevelopment orient themselves in space, in the scheme of their own body, how they learn to construct and reconstruct the letters. The mechanisms of the described disorders reflect the lower limits of visual-spatial operations of the functions and disadvantages of perceptual motor readiness to master spelling, destructiveness of the mental processes of accumulation and compensation of children of this category.

Keywords: letter, attention, perception, construction, spelling (orthography), praxis, operation.

Сформированность зрительного гнозиса, пространственных представлений, умения ориентироваться на листе бумаги, навыков конструирования и реконструирования букв является основой для овладения учащимся начальных классов традиционным принципом орфографии и правилами графики [7; 12; 17]. В ходе грамматико-орфографической деятельности данные операции обеспечивают кодирование, прогнозирование и перенос графических образов орфограмм на новые словоформы, актуализируют написание слов из словаря, а также такие сочетания, как: *жи-ши, ча-ща, чу-щу* и др.

При анализе результатов исследования зрительно-пространственных функций мы учитывали деятельностный характер их

формирования и три уровня развития высших психических функций ребенка: психологический, психофизиологический и социальный [3; 9; 14]. Исследование психологического аспекта проблемы было направлено на изучение «макроструктуры деятельности» [21]. Выявление психофизиологических («мозговых») механизмов функционирования отдельных операций [14] осуществлялось на основе психофизиологического анализа ошибок, затруднений детей, стратегий выполнения ими заданий. Социальный аспект исследования позволил нам определить механизмы нарушений потребностно-мотивационной составляющей учебной деятельности, характер необходимой помощи со стороны экспериментатора [11; 14].