

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].

Исследование состояния зрительно-пространственных функций у младших школьников основывалось на учении о различных уровнях функционирования восприятия [1; 5].

В исследовании приняли участие 90 школьников с ОНР (III-го уровня развития речи) неосложненного генеза (по 30 учащихся вторых, третьих и четвертых классов) (ЭГ) и такое же количество их сверстников с нормальным речевым статусом (КГ). Обработка данных произведена с помощью компьютерной программы SPSS-15 (академическая лицензия СПбГУ). Качественный и количественный анализ проводился с учетом выделения пяти уровней выполнения заданий, среднего значения (определения межгрупповых факторов), множественных сравнений на основе критерия Шеффе.

Анализ экспериментальных данных позволил нам определить значимость полученных результатов как тенденцию (при $0,025 \leq p \leq 0,044$), а также выявить различия между уровнем сформированности неречевого гнозиса и праксиса, умением осуществлять буквенный гнозис, конструировать и реконструировать буквы.

При *исследовании неречевого оптико-пространственного гнозиса и праксиса* отмечено меньше затруднений и у детей ЭГ (средние значения равнялись: вторые классы — 3,07, третьи — 3,40, четвертые — 3,53), и у их сверстников КГ (вторые классы — 4,07, третьи — 4,27, четвертые — 4,83) по сравнению с операциями, описанными ниже.

Критериями оценки выполнения задания стали: точность, быстрота выполнения инструкции и сформированность самоконтроля.

Высокий уровень выполнения задания продемонстрировали по 70% второклассников и четвероклассников, 73,3% третьеклассников ЭГ, а также 80% второклассников, 90% третьеклассников, 96,7% четвероклассников КГ. Дети сразу же приступали к выполнению задания, безошибочно ориен-

тировались в схеме собственного тела и в пространстве кабинета, четко и точно действовали по словесным инструкциям. С помощью грамматических конструкций с предлогами оречевляли пространственное расположение предметов по отношению друг к другу и к самому себе.

Часть учащихся ЭГ (по 20% второклассников, 23,3% третьеклассников, 30% четвероклассников), а также их сверстников КГ (20% второклассников, 10% третьеклассников, 3,3% четвероклассников) показанные логопедом движения руками и ногами выполняли точно, но в замедленном темпе (уровень выше среднего). Эти дети демонстрировали однонаправленность движений: только левой ногой или левой рукой показывали предметы, находящиеся слева. В схеме собственного тела ориентировались верно, но неуверенно. В отличие от сверстников КГ, для полной идентификации заданной позы эталону учащимся ЭГ требовалось неоднократное уточнение инструкций. Причем они выполняли их значительно медленнее и в разном ритме, часто повторяли предыдущие движения или отвлекались на предметы окружающей обстановки. Это отражает недостатки межполушарного взаимодействия и слабость мнестических операций при достаточно сформированных гностических операциях.

Движения рук и ног 10% второклассников, 3,3% третьеклассников ЭГ носили неуверенный, поисковый характер (средний уровень). Эти дети своеобразно воспринимали схему собственного тела. Они правильно, но неуверенно определяли левую и правую руки и ошибались, когда требовалось показать правую и левую ноги: считали левую ногу правой и, наоборот, правую ногу — левой. Мы солидарны с мнением И. Н. Садовниковой [18], которая подобные особенности связывает с содружественными движениями верхних и нижних конечностей при ходьбе. Учащиеся знали расположение плеч, ушей и щек. Однако, прикасаясь к ним левой или правой рукой, с сомне-

нием показывали их то на правой, то на левой части тела. Отмечались трудности переключения с одной позы на другую, например, при последовательном поднятии правой руки и касании левой рукой правого уха. Дети ЭГ с трудом соотносили отдельные операции с указанной экспериментатором позой. Так, прежде чем отвести левую ногу в сторону, они сначала приподнимали ее носком вперед и совершали несколько неуверенных колебательных движений из стороны в сторону. Чаще всего в этот момент они уточняли направление необходимого движения и соответствующие оптико-пространственные понятия («влево», «вправо») и лишь затем принимали заданное положение. Учащиеся ошибались при последовательном предъявлении нескольких объектов, например, ухо, подбородок, колено. Указательные движения рукой не соответствовали данной последовательности. Характер выполненных движений (правильный показ чередовался с ошибками) свидетельствовал о сформированности сукцессивных операций и о деструктивности симультанных операций, что вызывало трудности при выполнении серии произвольных движений. Из-за низкого уровня самоконтроля дети не находили и не исправляли допущенные ошибки.

Анализ результатов *исследования состояния речезрительных функций (зрительного гнозиса) на материале букв алфавита* осуществлялся с учетом: фундаментальных научных теорий о функциональных системах, о системной организации высших психических функций [2; 15]; современных представлений о письме как сложной функциональной системе, имеющей многозвенное строение [3; 9; 15]; современных представлений о закономерностях становления зрительного восприятия и внимания в младшем школьном возрасте, а также их особенностей у детей с ОНР [4; 18; 22]. Мы учитывали также сложную организацию технической стороны письма и

символическую речемыслительную деятельность, результатом которой становится качественная перестройка в ассоциативной цепи слухоречедвигательных, зрительно-двигательных и грамматико-орфографических представлений [3; 7; 12; 15; 18; 20; 22].

Диагностическими критериями оценки сформированности состояния речезрительных функций стали содержательный, операциональный и контролирующий аспекты гностических операций: характер ошибок (с учетом количества элементов букв, характера смещений, наличия пропусков /перестановок графем); отнесенность к низко- и высокочастотным графемам, владение названиями букв); сосредоточенность, целостность, избирательность, константность восприятия; объем внимания, его переключение с одной графемы на другую, опора на перцептивные образы; темп и ритм работы; сформированность навыков самоконтроля.

Выполнение заданий, направленных на исследование *буквенного гнозиса*, показало более низкие результаты по сравнению с вышеописанным заданием. Это относится и к школьникам ЭГ (среднее значение: вторые классы — 3,03, третьи — 2,77, четвертые — 3,10), и к их сверстникам КГ (соответственно: третьи классы — по 4,00, четвертые — 4,50).

Большинство второклассников (63,3%), третьеклассников (73,3%) и четвероклассников (80%) ЭГ, а также их сверстников КГ (83,3% второклассников, 90% третьеклассников, 96,7% четвероклассников) приступали к выполнению задания сразу на основе целенаправленного, планомерного зрительного восприятия и достаточного объема внимания. Дети уверенно называли все предъявленные рукописные буквы, работали сосредоточенно, в постоянном и достаточно быстром темпе (высокий уровень). Успешность выполнения задания отражала целенаправленность, избирательность и константность зрительного восприятия. Сформированность перцептивных образов

графем позволяла детям своевременно переключать зрительное внимание с одной буквы на другую.

В то же время 36,7% второклассников, 26,7% третьеклассников и 20% четвероклассников ЭГ смешивали одну-две буквы (из трех-пяти элементов), близких по кинетическому сходству (П/Т) (уровень выше среднего). Это объяснялось недостатками владения операциями абстракции, символизации и актуализации многокомпонентных зрительных образов букв, а также низким уровнем сформированности сукцессивно-симультанной деятельности на уровне оперирования полимодальными элементами учебных знаний, основу которых составляют графические представления (письменная форма) и названия соответствующих букв (устная форма речи). Учащиеся с трудом анализировали, сопоставляли, соотносили графическую структуру и пространственное расположение элементов рукописных заглавных букв, которые по сравнению с рукописными строчными буквами используются в письме значительно реже (*Здесь — «рэ»*). После наводящего вопроса логопеда: *Нет, «гэ». Здесь палочка не закругляется, а у «рэ» — как беретик*. Школьники допускали ошибки в серии рукописных строчных и заглавных низкочастотных графем (Ж/Х), что указывало на недостатки зрительного анализа и синтеза, речезрительной памяти. Количество неправильных ответов значительно увеличивалось именно в данной серии, состоящей из рукописных строчных и заглавных букв, что объяснялось необходимостью произвольного распределения внимания между их разными графическими образами.

Чаще всего дети делали неоправданные остановки для припоминания образов и названий рукописных заглавных букв. При дополнительном предъявлении соответствующих строчных рукописных букв указанных недостатков актуализации лексем не отмечалось. Школьники ЭГ искажали названия отдельных букв (*лэ, сэ, нэ*), что сви-

детельствует о слабости речеслуховой памяти, в частности, процессов припоминания. Спустя некоторое время ученики находили и самостоятельно исправляли подобные ошибки. В отличие от школьников КГ, ни один учащийся ЭГ не допустил замены изображений рукописных строчных твердого и мягкого знаков прописными («Б», «Ь» вместо: «ь», «Ь»).

При исследовании *праксиса (конструирования и реконструирования букв)* мы учитывали, что орфографически верное письмо имеет сложную психофизиологическую, психологическую и языковую структуру, функционирование которой обеспечивается работой анализаторных систем (зрительной, пространственной, соматопро пространственной, речедвигательной, двигательной и др.). Объединенные в единую систему, они являются основой формирования и реализации технической стороны орфографической деятельности [6; 7; 10; 12; 16]. Значимость сформированности пространственной ориентировки для орфографически правильного письма у нормально развивающихся детей подчеркивается в ряде исследований [8; 19]. Становление и развитие конструирования букв тесно связано с речью, поскольку ее онтогенетическая включенность в данную структуру с использованием терминологии выступает в качестве средства выражения этой сложной системы знаний и умений, а также в качестве организатора конструктивной деятельности.

Самое большое количество ошибок у младших школьников ЭГ вызвало задание на конструирование и реконструирование букв (среднее значение: вторые классы — 2,80, третьи, четвертые — по 2,87) в сравнении с результативностью их сверстников КГ (соответственно: вторые классы — 4,20, третьи, четвертые — 4,50).

Мы оценивали содержательную, операциональную и потребностно-контролирующую составляющие конструктивной деятельности (умения конструировать и рекон-

струировать буквы). Критериями оценки содержательной стороны стали: уровень ориентировки в условии задания, зрительная перцептивная готовность к участию в конструктивной деятельности, сформированность операций зрительной памяти, а также графического образа буквы. Операциональная компонента оценивалась по зрительно-моторной координации, по характеру выполнения действий, по темпу и ритму работы. Потребностно-контролирующая составляющая определялась сформированностью операций самоконтроля, степенью самостоятельности выполнения задания, умением выполнять задание до конца.

Исследование выявило высокий уровень выполнения задания у 56,7% второклассников, 60% третьеклассников и 46,7% четвероклассников ЭГ, а также у большинства школьников КГ (по 86,7% второклассников и четвероклассников, 83,3% третьеклассников). Дети безошибочно выполняли задания, демонстрируя максимальное количество вариантов сконструированных букв, что свидетельствовало о сформированности умения ориентироваться в условии задания, о наличии зрительной перцептивной готовности к участию в конструктивной деятельности, о сформированности операций зрительной памяти, графического образа буквы, предметно-пространственных представлений.

Учащиеся использовали операции перцептивного моделирования как при мысленном «дистраивании» и воспроизведении, так и при видоизменении одного образа буквы в другой (В→Ф, Н→П). При воспроизведении букв проявлялись полноценные конструктивные действия, зрительно-моторная координация (координация и переключение движений, отсутствие поисковых движений, пространственная и соматопространственная организация движений, участие в конструировании обеих рук). Также отмечалась свернутая форма прогнозирующего и текущего самоконтроля. Уча-

щиеся выполняли мануальные действия самостоятельно, ритмично, достаточно быстро и до конца, т. е. в соответствии с количеством букв русского алфавита. Результаты своей деятельности они оценивали объективно.

Идентифицировать детали букв в соответствии с эталоном могли по 33,3% учеников вторых и четвертых классов, а также 23,3% учащихся третьих классов ЭГ и их сверстники КГ (вторые, четвертые классы — по 13,3%, третьи — 16,7%). Движения рук детей при этом были точными, но замедленными (уровень выше среднего). К выполнению задания они приступали не сразу, предварительно уточняли инструкцию. Отдельные сходные затруднения вызывало и конструирование, и реконструирование рукописных строчных и заглавных букв, состоящих из четырех-пяти элементов. Это объясняется тем, что школьники применяли прием сличения с предыдущими действиями. В отдельных случаях они использовали лишние элементы (например, при конструировании рукописной строчной буквы *з* добавляли лишнюю вертикальную черту, соединяя крючок и большую петлю) или отбирали те, которые не соответствовали пропорциям букв. Такие ошибки отражают недостатки сформированности образа букв и глазомера. Так, при конструировании рукописных строчных букв *ц* и *щ* дети использовали большую петлю.

Трудности переключения движений отмечались при конструировании симметричного расположения элементов букв относительно их «вертикальной оси» (например, рукописной заглавной *Ж*) и проявлялись в поисковых движениях рук и в недостатках фиксированности взора на объекте. Неравномерный ритм работы детей сочетался с замедленным или чрезмерно ускоренным темпом. Достаточный уровень сформированности развернутой контролирующей компоненты конструктивной деятельности позволял учащимся обнаруживать, подробно комментировать и самостоятельно исправлять одну-две ошибки при соотнесении

буквы и образца, что соответствует третьему уровню самоконтроля (по И. А. Зимней, [13]). Учащиеся проявляли неуверенность при определении правильности выполнения задания, а также соответствия количества сконструированных букв русскому алфавиту.

После прослушивания инструкции 10% второклассников, по 6,7% третьеклассников и четвероклассников ЭГ просили карандаш или ручку для графического изображения букв. Это свидетельствует о деструктивности усвоения содержания задания (средний уровень). Из предъявленных элементов они преимущественно воссоздавали рукописные строчные буквы. При выполнении работы отмечался долгий поиск и неоднократное переключивание с места на место трех-четырех элементов, входящих в состав букв. При этом дети допускали такое же количество ошибок при расположении элементов относительно горизонтальной оси. Например, при конструировании заглавной буквы *T* горизонтальную черту с закруглением располагали в обратном направлении или под углом больше или меньше 90° по отношению к вертикально расположенному элементу. Сконструированные буквы отличались неряшливостью.

Частой ошибкой было неправильное воспроизведение вертикального и параллельного расположения элементов по отношению друг к другу, несоблюдение одинакового расстояния между ними (например: *ш, т*). Во время конструирования школьники ЭГ осуществляли поисковые движения преимущественно ведущей рукой и практически не использовали «помощь» другой руки, что обусловлено нарушениями соматопространственной организации движений. О недостатках интериоризации и автоматизации учебно-практических действий свидетельствует громкое (или тихое) оречевление выполняемых действий, а также их разный ритм. Мы наблюдали как ускоренный, так и замедленный темп работы. Трудности реализации операций текущего и

опосредованного самоконтроля усугублялись недостаточной сформированностью прослеживающей функции глаза и руки, отражая деструктивность анализирующего наблюдения.

После выполнения половины задания школьники переключались на другие виды деятельности, часто завышали оценку результатов своей работы и активно использовали направляющую помощь логопеда. Ошибки исправляли только при указании на них логопедом, что отражает второй уровень сформированности самоконтроля.

В 10% случаев третьеклассники и четвероклассники ЭГ выполнили задание на уровне ниже среднего. Помимо вышеописанных недочетов, они располагали раздаточный дидактический материал хаотично, преимущественно в левой или правой (верхней или нижней) половине стола, что отражает деструктивность симультанности восприятия, перцептивного и практического моделирования. Для этих детей было характерно неправильное конструирование и реконструирование пяти-семи букв, состоящих из двух и более элементов, что объясняется деструктивностью графического образа букв, а также неустойчивостью таких характеристик восприятия, как воспроизводимость, полнота и дифференцированность. Поэтому при реконструировании букв дети использовали лишние элементы или вовсе не называли графемы, которые могли быть получены при изменении числа или места расположения элементов в уже сконструированных буквах (*Если к букве «хэ» что-то добавить или убрать — ничего не получится.*). Характер ошибок при конструировании и реконструировании букв отражает топологические особенности и недостаточность представлений о пространственных координатах, а также нарушения двигательных программ, с помощью которых осуществляется «перешифровка» графических схем одних букв в графические модели других. Учащиеся ЭГ работали преимущественно ведущей рукой, опираясь на громкое прого-

варивание и зрительные образцы, находящиеся в кассе букв в кабинете, т. е. в макропространстве.

Иногда дети оценивали как неправильные верно сконструированные буквы, тем самым неадекватно оценивая результаты собственных действий. Недостатки содержательной составляющей самоконтроля проявлялись в том, что школьники не могли самостоятельно обнаружить недостающие звенья в буквах, не соотносили количество сконструированных букв с их количеством в алфавите, что указывает на снижение различительных возможностей зрительной системы и деструктивность образов графем. Неудачи приводили к бурным реакциям протеста. Имело место переключение на конструирование контуров предметов и на другие виды деятельности, что свидетельствует о нарушениях речезрительной памяти и слабости первого функционального блока, обеспечивающего энергетическую базу внимания, поддержания интереса и волевых процессов. Дети ЭГ испытывали ярко выраженную потребность в получении стимулирующей помощи (*А что здесь нужно передвинуть? А как положить тут?*). Для учащихся был характерен первый уровень самоконтроля, поскольку ошибки они не замечали и не исправляли.

Таким образом, младшим школьникам ЭГ свойственны недостатки сформированности целого ряда предпосылок письма, которые в норме, по мнению А. Р. Лурии [15], являются перцептивными ступенями письменной речи в целом.

С учетом полученных данных нами были условно выделены *две группы* младших школьников.

В *первую группу* вошли учащиеся ЭГ (вторые классы — 63,3%, третьи — 73,3%, четвертые — 80%) и их сверстники КГ (вторые классы — 83,3%, третьи — 90%, четвертые — 96,7). У этих детей гностические и моторные функции сформированы на достаточно высоком уровне.

Представители *второй группы* отличались разной степенью выраженности деструктивности зрительного восприятия, внимания, недостатками образов графем в сочетании с нарушением кинетической организации двигательных программ, дискоординацией взаимодействия разных анализаторных систем, недостатками мотивационно-контролирующей составляющей учебно-практических действий (36,7% второклассников, 27,7% третьеклассников, 20% четвероклассников ЭГ, а также 27,7% второклассников, 10% третьеклассников и 3,3% четвероклассников КГ).

Анализ результатов исследования зрительно-пространственных функций позволяет сделать следующие выводы.

1. У детей экспериментальной и контрольной групп отмечалась неравномерность развития зрительно-пространственных функций, что характерно для младшего школьного возраста. Выявленная диссоциация между сформированностью данных операций у школьников КГ соответствует границам функционирования механизмов высшей психической деятельности. Состояние зрительно-пространственных функций учащихся ЭГ свидетельствует о их недоразвитии.

2. Существует определенная корреляция между сформированностью пространственного, конструктивного и символического видов праксиса, что особенно ярко проявляется у детей ЭГ при реализации сложных двигательных программ и реакций. Нечеткость осознания схемы тела у школьников данной категории обусловлена недостаточной сформированностью пространственной ориентировки, зрительных представлений, перцептивной и моторной готовности к реализации функционального базиса орфографически верного письма.

3. При относительной сохранности зрительного гнозиса у большинства испытуемых ЭГ отмечалась ограниченность «строки» воспроизведенных букв, неточность отслеживающих движений глаз, неавтома-

тизированность стратегии анализа перцептивного поля, гностической деятельности на символическом уровне, имеют место нарушения зрительного восприятия и внимания, нечеткость обобщенного зрительного восприятия и зрительных представлений, особенности становления многокомпонентного зрительного образа букв.

4. Нарушения моторной организации при реализации программы действий графического моделирования усугублялись недоразвитием координатных, метрических, структурно-топологических и проекционных представлений, получающих в норме свое полное развитие к 10–12 годам. Имели место недостаточность мотивации к выполнению задания и контролирующей деятельности.

5. Исследование подтвердило литературные данные о наличии у детей ЭГ характерного специфического состояния процессов произвольного и слепопроизвольного внимания и энергетического обеспечения психической деятельности. В результате гетерохронии психического развития детей младшего школьного возраста мы отмечали стойкую динамику процессов накопления у детей КГ, что проявлялось в высоком уровне сформированности их внимания, памяти, организации учебно-практической деятель-

ности и устойчивой работоспособности. У реципиентов ЭГ, напротив, отмечалось истощение резервов компенсации, что объясняло их повышенную отвлекаемость, трудности переключения с одного вида деятельности на другой.

6. Нарушения компенсационных процессов у детей ЭГ проявлялись в виде функциональных слабостей. При недостаточности деятельности правого полушария отмечалась тенденция игнорирования, при которой снижалось внимание к левой половине зрительного поля (элементам букв), добавление лишних элементов букв. При левополушарной слабости происходило сокращение количества элементов графем. Недостатки сформированности межполушарного взаимодействия обуславливали дисбаланс холистической (симультанной) и аналитической (сукцессивной) стратегий восприятия.

Особенности зрительно-пространственных функций сочетались с колебанием и снижением объема внимания и работоспособности, со слабостью мнестических операций. Многообразие механизмов деструктивности зрительно-пространственных функций свидетельствовало о недостатках как двигательной, так и когнитивной сферы детей ЭГ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. М.: Наука, 2001. 488 с.
2. *Анохин П. К.* Теория функциональной системы // *Успехи физиологических наук.* 1970. Т.1. № 1. С. 19–54.
3. *Ахутина Т. В.* Нарушения письма: диагностика и коррекция // *Актуальные проблемы логопедической практики: Метод. Материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященные 100-летию проф. Н. Н. Трауготт / Отв. ред. М. Г. Храковская.* СПб.: Акционер и К°, 2004. С. 225–247.
4. *Безруких М. М.* Психофизиологические механизмы трудностей обучения письму на начальном этапе формирования навыка // *Школа здоровья.* 2002. № 1. С. 12–18.
5. *Бехтерев В. М.* Избранные произведения. (Статьи и доклады). М.: Менгиз, 1954. 528 с.
6. *Блонский Н. Н.* Школьная успеваемость. Избр. научн. произвед. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 685 с.
7. *Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии. М.: Просвещение, 1966. 307 с.
8. *Вовчик-Блакитная М. В.* Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте // *Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений.* М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. С. 78–83.

9. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. М.: Изд-во Академии пед. наук. 1960. 500 с.
10. *Голев Н. Д.* Антиномия русской орфографии. Барнаул: Изд-во АГУ, 1997. 147 с.
11. *Денисова А. А.* Проблема психологической готовности выпускников начальной школы к обучению в основной школе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена: Научный журнал. СПб., 2011. № 142. С. 83–91.
12. *Жуйков С. Ф.* Формирование орфографических действий (у младших школьников). М.: Просвещение, 1965. 335 с.
13. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. М.: Университетская книга; Логос, 2008. 384 с.
14. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.
15. *Лурия А. Р.* Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Академия, 2002. 345 с.
16. *Львов М. Р.* Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учебное пособие для студ. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 464 с.
17. *Рамзаева Т. Г., Савельева Л. В., Гогун Е. А.* Развивающее языковое образование в современной начальной школе: Пособие для студ. факультетов начальн. образования и учителей начальн. классов / Под. научн. ред. Р. Г. Рамзаевой. СПб.: Специальная литература, 2009. 222 с. С. 138–160.
18. *Садовникова И. Н.* Дисграфия, дислексия: технологии преодоления: Пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. М.: ПАРАДИГМА, 2011. 279 с.
19. *Семаго М. М., Семаго Н. Я.* Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности М.: Генезис, 2011. 400 с.
20. *Сиротюк А. Л.* Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ Сфера, 2003. 288 с.
21. *Цветкова Л. С., Семенович А. В., Котягина С. Н., Гришина Е. Г., Гогберашвили Т. К.* Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Цветковой. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 272 с.
22. *Ястребова А. В., Спирина Л. Ф., Бессонова Т. П.* Учителю о детях с недостатками речи. М.: Аркти, 1996. 176 с.

REFERENCES

1. *Anan'ev B. G.* Psihologija chuvstvennogo poznanija. M.: Nauka, 2001. 488 s.
2. *Anohin P. K.* Teorija funkcional'noj sistemy // Uspеhi fiziologicheskikh nauk. 1970. T. 1. № 1. S. 19–54.
3. *Ahutina T. V.* Narushenija pis'ma: diagnostika i korrektsija // Aktual'nye problemy logopedicheskoy praktiki: Metod. Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Tsentral'nye mehanizmy rechi», posvjashchennye 100-letiju prof. N. N. Traugott / Otv. red. M. G. Hrakovskaja. SPb.: Aktsioner i K°, 2004. S. 225–247.
4. *Bezrukih M. M.* Psihofiziologicheskie mehanizmy trudnostej obuchenija pis'mu na nachal'nom jetape formirovanija navyka // Shkola zdorov'ja. 2002. № 1. S. 12–18.
5. *Behterev V. M.* Izbrannye proizvedenija. (Stat'i i doklady). M.: Mengiz, 1954. 528 s.
6. *Blonskij N. N.* Shkol'naja uspevaemost': Izbr. nauch. proizv. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1961. 685 s.
7. *Bogojavlenskij D. N.* Psihologija usvoenija orfografii. M.: Prosveshchenie, 1966. 307 s.
8. *Vovchik-Blakitnaja M. V.* Razvitie prostranstvennogo razlichenija v doshkol'nom vozraste // Problemy vosprijatija prostranstva i prostranstvennyh predstavlenij. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1961. S. 78–83.
9. *Vygotskij L. S.* Razvitie vysshih psihicheskikh funktsij. M.: Izd-vo Akademii ped. nauk. 1960. 500 s.
10. *Golev N. D.* Antinomija russkoj orfografii. Barnaul: Izd-vo AGU, 1997. 147 s.
11. *Denisova A. A.* Problema psihologicheskoy gotovnosti vypusnikov nachal'noj shkoly k obucheniju v osnovnoj shkole // Izvestija RGPU im. A. I. Gertsena: Nauchnyj zhurnal. SPb., 2011. № 142. S. 83–91.
12. *Zhujkov S. F.* Formirovanie orfograficheskikh dejstvij (u mladshih shkol'nikov). M.: Prosveshchenie, 1965. 335 s.
13. *Zimnjaja I. A.* Pedagogicheskaja psihologija: Uchebnik dlja vuzov. M.: Universitetskaja kniga; Logos, 2008. 384 s.
14. *Leont'ev A. N.* Izbrannye psihologicheskie proizvedenija. M.: Pedagogika, 1983. T. 1. 392 s.

15. Lurija A. R. Pis'mo i rech'. Nejrolingvisticheskie issledovanija: Uchebn. posobie dlja studentov vuzov, obuchajushchihhsja po napravleniju i spetsial'nostjam psihologii. M.: Akademija, 2002. 345 s.
16. L'vov M. R. Metodika prepodavaniya russkogo jazyka v nachal'nyh klassah: Ucheb. posobie dlja stud. ped. ucheb. zavedenij / M. R. L'vov, V. G. Goreckij, O. V. Sosnovskaja. M.: Izdatel'skij tsentr «Akademija», 2007. 464 s.
17. Ramzaeva T. G., Savel'eva L. V., Gogun E. A. Razvivajuwee jazykovoje obrazovanie v sovremennoj nachal'noj shkole: Posobie dlja stud. fakul'tetov nach. obrazovanija i uchitelej nach. klassov / Pod. nauchn. red. R. G. Ramzaevoj. SPb.: Special'naja Literatura. 2009. S. 138–160.
18. Sadovnikova I. N. Disgrafija, disleksija: tehnologii preodolenija: Posobie dlja logopedov, uchitelej, psihologov, studentov pedagogicheskikh spetsial'nostej. M.: PARADIGMA, 2011. 279 s.
19. Semago M. M., Semago N. Ja. Tipologija otklonjajushchegosja razvitija. Model' analiza i jeje ispol'zovanie v prakticheskoj dejatel'nosti. M.: Izd-vo Genezis. 2011. 400 s.
20. Sirotjuk A. L. Nejropsihologicheskoe i psihofiziologicheskoe soprovozhdenie obuchenija.. M.: TTs Sfera, 2003. 288 s.
21. Tsvetkova L. S., Semenovich A. V., Kotjagina S. N., Grishina E. G., Gogberashvili T. K. Aktual'nye problemy nejropsihologii detskogo vozrasta: Uchebnoe posobie / Pod red. L. S. Tsvetkovoj. M.: Moskovskij psihologo-sotsial'nyj institut, Voronezh: NPO «MODJEK», 2001. 272 s.
22. Jastrebova A. V., Spirova L. F., Bessonova T. P. Uchitelju o detjah s nedostatkami rechi. M.: Arkti, 1996. 176 s.

И. Э. Кондракова

ЛОГИКА ПОСТРОЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ШКОЛЫ КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Предложена логика построения исследования школы как субъекта образовательной политики. Охарактеризованы основные проявления позиции школы как субъекта образовательной политики, которые были зафиксированы в ходе эмпирического исследования.

Ключевые слова: образовательная политика, субъектная позиция школы, проявление субъектности школы в социальной, экономической и политической сферах.

I. Kondrakova

The Logic of Researching School as an Agent of Educational Policy

The article presents the logic of researching school as an agent of educational policy. The main manifestations of the position of school as an agent of educational policy are defined based on the empirical research.

Keywords: educational policy, subject position of school, manifestation of the agency of school in social, economic and political spheres.

Термин «образовательная политика» используется в различных официальных документах, обозначая основные направления деятельности государства по решению наиболее важных задач и проблем, стоящих перед системой образования. Проведенный ранее анализ содержания понятия «образо-

вательная политика» [1; 11; 17; 18; 19] позволил утверждать, что в настоящее время вкладывается понимание образовательной политики как сферы *общественной жизни, как деятельность людей* и как курс правительства в конкретной социальной сфере — сфере образования [7]. Современное пони-