

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

СПЕЦВЫПУСК

Актуальные проблемы
современной психолого-
педагогической науки: взгляд
молодых исследователей

Ставропольский государственный
педагогический институт
(филиал, г. Железноводск)

Является приложением к научному журналу
«Молодой ученый» № 27 (131)

А.А. Болдырев

27.1
2016

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 27.1 (131.1) / 2016

Спецвыпуск

Вузовская студенческая конференция, посвященная 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского «Актуальные проблемы современной психолого-педагогической науки: взгляд молодых исследователей» Ставропольский государственный педагогический институт (филиал, г. Железноводск)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе eLibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственный редактор спецвыпуска: Шульга Олеся Анатольевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Голубцов Максим Владимирович

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Основной тираж номера: 500 экз., фактический тираж спецвыпуска: 24 экз.

Дата выхода в свет: 14.12.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

На обложке изображен представитель древнего русского рода князь *Борис Борисович Голицын* (1862–1916 гг.), один из основоположников российской и мировой сейсмологии. Именно академик Б. Б. Голицын внес богатейший вклад в отечественную науку, сделав ряд открытий в механике, физической географии, физике, сейсмологии и геофизике.

В 1880 году Борис Борисович Голицын блестяще оканчивает кадетское Морское училище в Петербурге и сразу же отправляется в свое первое плавание по Средиземному морю. В 1884 году он решает продолжить обучение и поступает в Морскую академию, которую, как и училище, с отличием оканчивает в 1886 году. Еще в юношеском возрасте почувствовав призвание к науке, Голицын решает пожертвовать военной карьерой. Но поступить в Петербургский университет ему не удалось, так как он не окончил гимназический курс и не получил аттестат зрелости. Решительный молодой князь уезжает за границу, где поступает в Страсбургский университет. В 1890 году Борис Борисович Голицын защищает диссертацию по молекулярной оптике и получает степень доктора философии Страсбургского университета.

Дальнейшая научная деятельность знаменитого ученого также стремительно развивается: в 1891–1894 годах, будучи приват-доцентом московского университета, Голицын осуществляет ряд значимых исследований в области чернотельных излучений и первым среди ученых-физиков вводит в научный оборот ряд соотношений, заключающих в себе уравнение Рэлея-Джинса и закон смещения Вина, и представление о температуре излучения. Оканчивая Московский университет, Борис Голицын представил к защите диссертационный доклад, состоявший из 2 частей: «Исследования

по математической физике» и «О лучистой энергии». Новаторские идеи в области теплового излучения вызвали резкие возражения именитых русских физиков, в частности А. Г. Столетова, который являлся рецензентом диссертационной работы молодого ученого. Несмотря на то, что диссертация была отклонена, через 7 лет именно эта работа стала основой, на которой зародилась квантовая физика.

Но неудача с защитой диссертации не помешала Голицыну стать адъюнктом Императорской Академии наук. В этой должности ученый сосредоточил все свои силы на создании нового ответвления науки — сейсмологии. 1903 год стал знаковым годом в карьере Бориса Борисовича Голицына. Именно в этот год он получает впечатляющие результаты своих разработок по сейсмологии и регистрирует главное свое изобретение — сейсмограф Голицына. В 1906 году Борис Борисович Голицын основал в Пулково Центральную сейсмологическую станцию и в дальнейшем осуществил реорганизацию всей сейсмологической системы Российской империи.

В 1908 году он становится академиком, а в 1911 году в Манчестере Голицына избирают на 3 года президентом Международной сейсмологической ассоциации. В 1813 году он возглавил физическую обсерваторию Императорской Академии наук. В сложнейших условиях Первой мировой войны Борис Борисович Голицын организовал и возглавил Главное военно-метеорологическое управление, в котором проработал до конца своей жизни.

В 1916 году, в возрасте 54 лет академик Борис Борисович Голицын умер от воспаления легких и был похоронен в Свято-Троицкой Александро-Невской лавре.

Людмила Вейса, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

Сгонник Л. В. Теоретические и практические задачи педологии как науки	1	Мищенко А. Ф., Савченко А. Г., Максимова Ф. И. Идеи педагогики и воспитания Л. С. Выготского в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в начальной школе	20
Пилюгина Е. И. Взгляды Л. С. Выготского на проблему психологического диагноза	3	Назарян Н. Г. Идеи Л. С. Выготского в области педагогики и воспитания	22
Харина Л. В. Л. С. Выготский — основоположник отечественной дефектологии	6	Пода А. С. Научное наследие Л. С. Выготского в методике обучения младших школьников. Воображение как комбинирующая способность человеческого мозга	24
Перепёлкина Н. А. Творческий научный вклад Л. С. Выготского в психологию	8	Рябчунова К. Н. Реализация идей Л. С. Выготского в теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и в теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова	27
Гордиенко Н. В. Лев Семенович Выготский о психологической природе учительского труда	11	Хангулова А. Э. Идеи педагогики и воспитания в наследии Л. С. Выготского	30
Беляева Ю. В. Вклад Л. С. Выготского в развитие коррекционной педагогики	13	Хусейнова З. А. Воспитательная среда по Л. С. Выготскому	31
Гриненко М. А. Методологические подходы к проблеме возраста в работах Л. С. Выготского	14	Хангулова А. Э. Социально-психологические идеи Л. С. Выготского	33
Дымова А. В. Психологическая культура и психологическое здоровье личности в информационном обществе	17	Шельпова Е. В. Концептуальные основания проектирования воспитательной системы на основе идей Л. С. Выготского	35
Левченко В. А. Идеи деятельности и идеи социальных отношений в трудах Л. С. Выготского и его последователей	18		

Теоретические и практические задачи педологии как науки

Сгонник Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, заместитель директора по учебной и научной работе
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Статья посвящена анализу вопросов, изучаемых педологией — комплексной наукой о развитии ребенка. Автор анализирует работы Л. С. Выготского, взгляды ученого на методологические и методические аспекты педологии.

Ключевые слова: педология, зона актуального развития, зона ближайшего развития, внутренний план психической деятельности.

Theoretical and practical problems of pedology as a science

Sgonnik Liudmila Vladimirovna
Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

The article is devoted to the theoretical and practical problems of Pedology. The author analyzes the works of L.S. Vygotsky and reveals the views of scientists of methodological and methodical aspects of Pedology.

Key words: pedology, zone of actual development, zone of proximal development, internal plan of mental activity.

В начале XX века в кругах педагогов-ученых, теоретиков и практиков происходило в подлинном смысле «революционное» осмысление методологических и методических подходов к проблемам обучения и воспитания подрастающего поколения. Сегодня в канун 120-летия со дня рождения Л. С. Выготского, выдающегося ученого, исследователя, педагога и психолога, перечитывая его статьи, выступления, понимаем как актуально звучат многие из его идей. Ни одно из положений, высказанных Л. С. Выготским, не осталось без внимания его последователей и продолжателей, теория и практика обучения основывается сегодня на идеях, принципах и методологических подходах Л. С. Выготского. Учение Л. С. Выготского является сегодня основой для развивающего обучения и лежит в основе всех образовательных программ, ориентированных на развитие ребенка любого возраста.

На наш взгляд, представляет немалый интерес, что, по мнению Л. С. Выготского, должно было стать предметом изучения новой комплексной науки педологии. Ученый посвятил этой проблеме свои научные статьи, выступления и доклады. [1, 2, 3, 4, 5].

Попытки установить соотношение и взаимосвязь ряда наук: педагогики, психологии, возрастной физиологии, педиатрии, привели Л. С. Выготского к пониманию логического «распределения» и взаимодополнения между отдельными педагогическими дисциплинами. Вопрос имел не только теоретическое, но и сугубо практическое значение в части, касающейся профессиональной подготовки педагогов. Чем должен был овладеть педагог и в какой последовательности для успешного решения задач современной, политехнической, трудовой школы [1]. По мнению Л. С. Выготского, теория и прак-

тика обучения должны были сосредоточиться в следующих разделах: 1) история воспитательных систем, 2) история педагогических идей, 3) теоретическая педагогика, 4) экспериментальная педагогика, 5) педагогическая психология. При этом все названные дисциплины должны были оставаться самостоятельными и быть логически согласованными друг с другом. Особое место в этом ряду начинает занимать новое направление исследований теоретиков и практиков педология как комплексная наука о развитии ребенка, учитывающая его возрастные и физиологические особенности. Новая наука была призвана решать как теоретические исследовательские задачи, так и задачи чисто практического прикладного характера (педагогическая диагностика, определение «чувствительных» для обучения детей периодов, комплектование классов, определение уровня интеллектуального развития путем применения надежного психологического инструментария и многое другое). В практическом прикладном аспекте педология была призвана осуществлять педологический анализ педагогического процесса. А именно: разработать и реализовать методы диагностики умственного развития, включая проблему одаренности, нормы и умственной отсталости, деление детей на три группы с высоким, средним и низким умственным развитием «на границе школы» [2, с. 394]. Педология была призвана помогать в процессе обучения выявлять неуспевающих учеников и диагностировать причины их неуспеваемости.

В теоретическом плане педология была призвана выработать новые концептуальные подходы к изучению и обучению ребенка путем анализа и сопоставления мнений и позиций с теоретическими концепциями того времени.

Л. С. Выготский анализирует различные теории, рассматривающие вопросы соотношения обучения и развития. Теоретические взгляды Пиаже, Торндайка, Штумпфа, Коффки стали отправными в формировании собственных взглядов на соотношение процессов развития и обучения. Сущность в подходах, по мнению Л. С. Выготского, заключалась в установлении «временной связи» процессов обучения и развития. Первая группа теорий указывала на то, что цикл развития предшествует циклу обучения (Пиаже). Вторая группа теорий утверждала, что оба процесса совершаются равномерно и параллельно, обучение соответствует развитию. Третья группа теорий утверждала тождественность или совпадение развития и обучения [1, с. 376–377]. Ребенок, с точки зрения педологии, должен выступать объектом изучения процесса его социализации в аспекте пересечения мнений и интересов биологии, психологии, социологии, педиатрии, педагогики и антропологии. Педология с позиций комплексного подхода была призвана раскрыть закономерности и механизмы процесса обучения и воспитания. Главной и основополагающей идеей было установление соотношения процесса развития ребенка и процесса обучения. Это по существу был главный принципиальный вопрос педологии [2].

Новая наука была призвана осуществить педологический анализ педагогического процесса, а именно: доказать, что развитие не совпадает с обучением, что развитие идет вслед за обучением, показать механизмы перехода внешнего обучения во внутренний план ученика. Педологи в качестве задачи исследования рассматривали особенности умственного развития ребенка в процессе обучения. «Сами линии школьного обучения пробуждают внутренние процессы развития. Проследить возникновение и судьбу внутренних линий развития, возникающих в связи со школьным обучением, и составляет прямую задачу педологического анализа педагогического процесса» [1, с. 389; 4, с. 430–448].

Определение уровня умственного развития ребенка с помощью тестов дало возможность представителям педологии подойти к пониманию вопроса об умственном возрасте ребенка как зоне актуального развития. Однако, они столкнулись с проблемой точности инструментария не только в методическом, но и методологическом плане. Тесты на определение уровня развития интеллекта были несовершенны как инструментарий и не удовлетворяли ученых-исследователей, поскольку констатировали уровень развития интеллекта ребенка, но не отвечали на вопросы о его готовности к школьному обучению. Не отражали методологических позиций исследователя в части определения наиболее оптимального и чувствительного периода для обучения ребенка.

Одной из задач педологии является выявление отношения между умственным возрастом класса и реальным умственным развитием ученика решение вопроса о соотношении зоны актуального развития, под которой Лев Семенович понимал то, что ребенок успешно делает сам, задачи, которые он решает самостоятельно, это и было по

сути зоной его ближайшего развития. Зона ближайшего развития — это расстояние между зоной актуального и уровнем возможного развития, это решение задач, которые ребенок может преодолеть пока только с помощью взрослого [2, с. 399–400]. По мнению ученого, исследование зоны ближайшего развития позволяло значительно повысить эффективность, полезность, плодотворность применения диагностики умственного развития к разрешению задач, выдвигаемых педагогикой, школой [2, с. 401].

Аспектом педологического исследования являлись эффективность образовательного процесса, готовность ребенка к решению поставленных школой задач. При этом педология должна была ответить на вопрос о том, как построить обучение на таком уровне сложности, чтобы оно ориентировалось на еще только «созревающие функции». Сделать так, чтобы обучение «вело» за собой развитие. Это вопрос об уровне сложности изучаемого материала и вопрос о методах обучения.

Л. С. Выготский размышляет над проблемой понятия идеального умственного возраста класса и конкретного ученика. Под идеальным умственным возрастом он понимает ситуацию, когда ребенок максимально успешно справляется с задачами и требованиями к обучению в классе. Определение педологического возраста, по мнению ученого, как раз и означало установление идеального умственного возраста данного класса уровню школьных требований. Речь также шла о выявлении в каждом возрасте чувствительных к обучению периодов [2, с. 404].

Исследование внутренних психологических механизмов освоения ребенком учебных предметов или дисциплин с точки зрения его развития и изменения побудило Л. С. Выготского к анализу методов школьного обучения, изучению конкретных изменений в способах мышления ребенка, в структуре его мышления под влиянием методов школьного обучения. Ученый приходит к выводу о необходимости проследить путь перехода внешних действий, совершаемых ребенком, во внутренний план умственной деятельности. Л. С. Выготский сформулировал основной закон развития высших психических функций: «всякая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, т.е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая» [1, с. 387]. Задачей педологического исследования ученый считал установление внутренней структуры учебных предметов с точки зрения развития ребенка и изменения структуры вместе с методами школьного обучения [1, с. 390].

С позиций науки педологии Л. С. Выготский считал, что могут быть выработаны подходы, позволяющие оценить результаты обучения ученика не только по внешним показателям обученности, но и по внутренним показателям его умственного развития, по сформированности психических новообразований [2].

Л. С. Выготский полагал, что педология охватывает не только проблемы обучения, но и проблемы воспитания. Его размышления коснулись соотношения науки педагогики как науки об искусстве воспитания и педологии как науки о законах развития и приобретении привычек, он впервые поставил вопрос о сотрудничестве ребенка

и учителя, о содействии ребенку в самоизменении и самообразовании [1, с. 377].

Вопросы и проблемы, поставленные Л. С. Выготским, современны, стоят перед нами и сегодня, ждут своего развития и дальнейшего исследования.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. /Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. С. 358–373.
2. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. — М.: Педагогика, 1991. С. 374–390.
3. Выготский, Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. — М.: Педагогика, 1991. С. 391–410.
4. Выготский, Л. С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте. — М.: Педагогика, 1991. С. 410–430.
5. Выготский, Л. С. О педологическом анализе педагогического процесса. // — М.: Педагогика, 1991. С. 430–449.

Взгляды Л. С. Выготского на проблему психологического диагноза

Пилугина Екатерина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

В статье рассматриваются истоки зарождения психодиагностики как самостоятельной отрасли знаний и роль Л. С. Выготского для создания и развития перспективной научной школы в психологии. Подчеркиваются изменения, происходившие и происходящие в настоящее время в психологической науке под влиянием научных идей о психологическом диагнозе Л. С. Выготского, повлиявшие на решение прикладных задач современного человека.

Ключевые слова: психологический диагноз, психологическая диагностика, психолог — диагност, психологический прогноз, психические функции, психодиагностика.

Views L. S. Vygotsky on the Problem of Psychological Diagnosis

E. I. Pilyugina, Ph.D., Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy and Psychology
GBOU branch in «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

Annotation: *The article discusses the origins of psycho-diagnostics as an independent branch of knowledge and the role of LS Vygotsky for the creation and development of promising scientific school in psychology. Highlights the changes taking place and taking place at the moment in psychological science under the influence of scientific ideas about the psychological diagnosis of Vygotsky that influenced the decision of applied problems of modern man.*

Keywords: *psychological diagnosis, psychological diagnosis, the psychologist — diagnostician, psychological outlook, mental functions, psycho-diagnostics.*

Достаточно большая роль выдающегося российского психолога Л. С. Выготского в развитие советской и мировой психологии. Его научное мировоззрение стало основой для создания и развития перспективной научной школы в психологии, что не могло не повлиять на развитие психодиагностики как науки.

Психологическая диагностика выделилась из психологии и начала складываться на рубеже XX века под воз-

действием требований практики. Ее возникновение было подготовлено несколькими направлениями в развитии психологии.

Психодиагностика выделилась из психологии на рубеже XX века и была подготовлена несколькими направлениями психологии. Ведущей причиной ее возникновения стало прикладное значение психодиагностике в практике. И немаловажную роль сыграла в данном случае — экспе-

риментальная психология, т.к. эксперимент лежит в основе психодиагностических методик, а их разработка — одна из задач психодиагностики.

В России в послереволюционный период и собственно начали развиваться психодиагностические работы, которые стали возникать в 20–30-е годы в области педологической науки и психотехники. Причиной данного научного течения явилась возникшая популярность метода тестов в как в России, так и за рубежом. Теоретические научные работы способствовали развитию метода тестирования в нашей стране.

Психологическая диагностика в переводе с греческого языка обозначает «распознавание». Если рассматривать учебно-познавательный процесс, то основное назначение психодиагностики — улучшить содержание учебно-воспитательной работы с детьми, а также с родителями. Например, распознавание сформированности у детей навыков самообслуживания, культуры поведения, умения общаться и т.д. [3, с. 332].

Психодиагностика — область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности, с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачами обследования. Постановка психологического диагноза является первостепенной задачей в психодиагностическом обследовании, важность которого подчеркивал Л. С. Выготский, предложив несколько уровней постановки данного диагноза. Предмет диагноза психологического — установление различий индивидуально-психологических как в норме, так и в патологии. Психологический диагноз — выводы и заключения об исследуемых свойствах личности. Поэтому предметом научного исследования является развитие теории диагноза, важнейшим элементом которого является необходимость выяснения в каждом случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении клиента, каковы их причины и следствия [5, с. 65].

Конечным результатом деятельности психолога — диагноста является психологический диагноз, функция которого — описание и выявление сущности индивидуально-типологических особенностей личности с целью выяснения текущего развития, а также разработке рекомендаций и прогноза дальнейшего развития.

Л. С. Выготский один из первых определил уровней постановки психологического диагноза: симптоматический (или эмпирический), этиологический, высший.

Первый уровень — симптоматический (или эмпирический) диагноз ограничивается констатацией определенных особенностей или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. В рамках данного уровня ставится только констатация определенных особенностей или проявлений личности, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. В данном случае, устанавливая те или иные индивидуально-психологические особенности, исследова-

тель лишен возможности непосредственно указать на их причины и место в структуре личности. Л. С. Выготский подчеркивал, что такой диагноз не является собственно научным, ибо установление симптомов никогда автоматически не приводит к подлинному диагнозу.

Второй уровень — этиологический — учитывает не только наличие определенных характеристик и особенностей (симптомов) личности, но и причины их появления. Важнейшим элементом научного психологического диагноза является выяснение в каждом отдельном случае того, почему в поведении обследуемого обнаруживаются данные проявления, каковы причины наблюдаемых особенностей и каковы их возможные следствия для детского развития. Диагноз, учитывающий не только наличие определенных особенностей (симптомов), но и причину их возникновения, и называется этиологическим.

Третий уровень — высший — состоит в определении места и значения выявленных характеристик в целостной, динамической картине личности, в общей картине психической жизни клиента. Пока часто приходится ограничиваться диагнозом первого уровня, и о психодиагностике и ее методах обычно говорят в связи со способами собственно выявления и измерения [7, с. 129].

Л. С. Выготский отмечал роль и важность прогноза, подчеркивая их взаимосвязь. Диагноз неразрывно связан с прогнозом, по Л. С. Выготскому, содержание прогноза и диагноза совпадают, но прогноз требует умения настолько понять «внутреннюю логику самодвижения» процесса развития, чтобы суметь на основе имеющейся картины настоящего предвосхитить путь последующего развития. Прогноз рекомендуется разбивать на отдельные периоды и прибегать к длительным повторным наблюдениям.

Л. С. Выготский очертил ключевые характеристики психологического прогноза, которыми считаются:

- развернутость
- дифференцированный характер
- полнота содержания
- разбивка на отдельные возрастные этапы [2, с. 214].

Л. С. Выготский сделал предположение о том, что психологический прогноз может быть верен лишь в том случае, если не изменяются условия развития личности. Существует также условно-вариантный прогноз развития ребенка. В его основе лежит несколько линий развития ребенка, которые определяются в соответствии с тремя типами ситуаций:

- сохранение неблагоприятных условий развития
- ослабление неблагоприятных условий развития
- усугубление неблагоприятных условий развития.

Таким образом, в своей работе, психологу необходимо ориентировать родителей на следующие ключевые моменты:

- прогноз о вероятной картине развития личности ребенка без психологической работы
- методы работы с ребенком по ослаблению проблемы
- прогноз по поводу условий, которых следует избегать.

Идеи Л. С. Выготского о психологическом диагнозе, высказанные в работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» (1936) актуальны до сегодняшнего времени. Как полагал Л. С. Выготский, это должна быть диагностика развития, основной задачей которой является контроль за ходом психического развития ребенка [4, с. 25]. Для осуществления контроля требуется дать общую оценку психического развития ребенка на основе соответствия нормативным возрастным показателям, а также выявить причины психологических проблем ребенка. Последнее предполагает анализ целостной картины его развития, включающей исследование социальной ситуации развития, уровня развития ведущей для данного возраста деятельности (игры, учения, рисования, конструирования и др.).

Из выше сказанного, очевидно, что данная диагностика невозможна учета возрастных особенностей развития, а имеемо без опоры на возрастную психологию. Кроме того, знания в области возрастной психологии необходимо реализовывать в практике психологического консультирования, что, несомненно, требует совершенствования уже существующего и поиска нового методического арсенала.

Л. С. Выготский является одним из основоположников учения о развитии психических функций в процессе опосредованного общением освоения индивидом ценностей культуры. Культурные знания, а именно знаки языка, служат своего рода орудиями, оперируя которыми субъект воздействует на другого, создает собственный внутренний, субъективный мир, основными компонентами которого являются значения и смыслы. Психические функции, данные природой («натуральные»), преобразуются в функции высшего уровня развития («культурные»). Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, — сначала социальном, потом — психологическом.

Можно отметить — Л. С. Выготский заложил основы отечественной психодиагностики, что послужило основой для дальнейших исследований в науке и практике.

Взгляды Л. С. Выготского явились основой принципиально нового направления в детской психологии, включающее положение о «зоне ближайшего развития». Данные положения изменили ход исследований в современных отечественных и зарубежных экспериментальных исследованиях развития поведения ребенка. Принцип развития сочетался в концепции Л. С. Выготского с принципом системности. Он разработал понятие о «психологических системах», под которыми понимались целостные образования в виде различных форм межфункциональных связей (например, связей между мышлением и памятью, мышлением и речью). В построении этих систем главная роль была придана первоначально знаку, а затем — значению как «клеточке», на которой разрастается ткань человеческой психики в отличие ее от психики животных [1, с. 34].

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что идеи Л. С. Выготского о психологическом диагнозе являются актуальными и в настоящее время и характеризуют изменения, происходившие и происходящие в настоящее время в психологической науке под влиянием его научных идей. По мнению самого Л. С. Выготского, это должна быть диагностика развития, основной задачей которой является контроль за ходом психического развития ребенка. Ступени психологического диагноза по Л. С. Выготскому: первая ступень — симптоматический (эмпирический) диагноз; вторая ступень — этиологический диагноз; третья ступень — типологический диагноз (высший уровень) [8, с. 78].

Идеи Л. С. Выготского значительно повлияли на развитие в целом психологии, а также на развитие смежных отраслей знаний, таких как: дефектология, языкознание, психиатрия, искусствознание, этнография и др.

Итак, выделяя проблемы и перспективы в области психодиагностики, очерчен круг наиболее существенных проблем, требующие современного разрешения, так как психодиагностика сегодня является динамично развивающейся наукой, ориентированной на решение прикладных задач современного человека.

Литература:

1. Акимова, М. К. Взгляды Л. С. Выготского и проблемы современной психодиагностики / М. К. Акимова // 7 Международные чтения памяти Л. С. Выготского «Перспективы развития культурно-исторической теории». — 2006. — № 11.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: Издательства: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. — 672 с.
3. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — М.: Издательство: Эксмо, 2003. — 512 с.
5. Психологическая диагностика / Под редакцией М. К. Акимовой. — М.: Педагогика, 2007. — 182 с.
6. Психологическая диагностика: Учебное пособие. / Под редакцией М. К. Акимовой. — СПб.: Питер, 2005. — 304 с.
7. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский; Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — 504 с.
8. Ульенкова, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. пособие / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. — М.: Изд. центр «Академия», 2005. — 176 с.

Л. С. Выготский — основоположник отечественной дефектологии

Харина Лилия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Статья посвящена вкладу выдающегося отечественного психолога и дефектолога Л. С. Выготского в становление современной дефектологии.

Ключевые слова: обучение и воспитание аномального ребенка, эффективность воспитательной системы, культурно-историческая теория Л. С. Выготского, первичный и вторичный дефект, зона ближайшего развития, теория компенсации.

L. S. Vygotsky — The Founder of the National Defectology

Harina Lilyia Vladimirovna
Branch of SBI IN «Stavropol state pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

Annotation: the article is devoted to the contribution of the outstanding Russian psychologist Vygotsky and pathologists in the formation of modern defectology.

Keywords: education of abnormal child, effectiveness of the educational system, cultural historical theory, primary and secondary defect, zone of the nearest development, compensation theory.

Дефектология (от лат. defectus — недостаток и греч. — учение, наука) — есть наука о психофизических особенностях развития детей с психическими и (или) физическими недостатками, закономерностях их воспитания и обучения. Предмет изучения — дети с физическими и умственными недостатками или, с точки зрения современной дефектологии, дети с особыми образовательными потребностями, а также проблемы их обучения и воспитания [4, с. 7].

Дефектология как наука имеет своей целью подготовку детей данной категории к активной жизни в социуме и сформировать у них необходимые социальные качества. Влияние генетической наследственности и социальной среды может быть скорректировано воспитанием. Воспитание — это основополагающий элемент механизма полноценного развития личности, способный дать полезного для общества гражданина.

Основополагающим компонентами эффективности системы воспитания являются такие общенаучные принципы, как целенаправленность и системность. Становление человека, как личности происходит не только в процессе общения с другими людьми, но и с обществом, в котором он живет. Вне человеческого общества социальное, интеллектуальное и духовное развитие личности практически невозможно. Вопросы теории и практики обучения, воспитания детей с особыми образовательными потребностями решает рассматриваемая нами наука [4, с. 9].

Дефектология, как наука неразрывно связана с именем выдающегося отечественного психолога и дефектолога Льва Семеновича Выготского, который внес неоценимый вклад в развитие дефектологии, как науки и практики. Л. С. Выготского по праву считают основоположником современной дефектологической науки.

В отечественной дефектологической науке Л. С. Выготский оставил след не только как теоретик, исследующий проблемы детской (возрастной) психологии, но и что особенно важно, как практик в области аномального психического развития данной категории детей. В 1929 г. Л. С. Выготский, занимаясь вопросами обучения и воспитания аномальных детей, организует лабораторию по психологии аномального детства, которая в последствии «выросла» в Экспериментальный дефектологический институт (ЭДИ). На протяжении многих лет он возглавлял ЭДИ и был научным руководителем ряда ученых, проводивших в исследования в этой области. Областью его научных интересов становится особая сфера практики — работа с детьми, страдающими различными умственными и физическими дефектами. Одной из основных проблем, которой он занимался, была проблема закономерностей развития как нормальных, так и аномальных детей. Он систематически участвовал в консультациях детей, осуществляя там руководящую роль. На его консультациях побывали сотни детей с различными отклонениями в психическом развитии [5]. На основе собственных экспериментов Л. С. Выготский пришёл к следующему выводу: «Социальные условия играют важную роль в формировании личности ребенка». Анализ каждого случая той или иной аномалии Л. С. Выготский рассматривал как конкретное выражение какой-либо общей проблемы. Результаты своих исследований в 1928 г. он публикует в статье «Дефект и сверхкомпенсация», в которой дает системный анализ аномалий психического развития. Предложенные им в статье научные тезисы имеют место и в современной дефектологии: «...Всякий дефект создает стимул для выработки компенсации». Понятие дефекта и особенно понятие сверхкомпенсации понимаются Л. С. Выготским

достаточно широко: «Путь к совершенству лежит через преодоление препятствий, затруднение функции есть стимул к ее повышению» [2, с. 36].

В 1931 г. он публикует фундаментальный труд «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства», где подробно проанализировано состояние диагностики того времени и намечены пути ее развития. В этот же период Л. С. Выготским создана монография «История развития высших психических функций», в которой развернуто изложена культурно-историческая теория развития психики. В ней он предлагает различать низшие и высшие психические функции, и соответственно два плана поведения — натуральный, природный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный, общественно-исторический (результат исторического развития общества), слитые в развитии психики.

Учение Л. С. Выготского является основой для развития отечественной дефектологии. Нет ни одного направления в современной дефектологии, которое не базировалось бы на фундаментальных экспериментальных и теоретических исследованиях Л. С. Выготского [6, с. 18].

Несмотря на то, что Л. С. Выготский был активным исследователем и талантливым экспериментатором, он в то же время был и выдающимся теоретиком. Свои теории, аномального психического развития, он доказывал с помощью экспериментов. При анализе результатов своих исследований, он изучал не только поведение ребенка, но и обогащал через свое знание о детях и их развитие это знание, поднимая теорию на новый уровень. Л. С. Выготский в одном из своих психологических трудов говорил: «Никакое большое дело в жизни не делается без большого чувства». Он умело совмещал обоснование теоретической мысли с повседневным общением с детскими душами.

Л. С. Выготский является основоположником теории о первичной и вторичной природе дефекта. По результатам своих исследования в этой области он утверждал, что необходимо строго различать первичные и вторичные отклонения, которые ведут к задержке развития ребенка с особыми образовательными потребности. Он утверждал, что одни дефекты связаны с материалистической стороной умственной отсталости, другие дефекты являются наслоениями над этими первичными. Эти вторичные наслоения — продукт особого положения, которое ребенок занимает в социальном обществе вследствие своего патологического развития. Источники первичных дефектов связаны с органическим нарушением ЦНС, и эти нарушения очень трудно ослабить. Все педагогические усилия должны быть направлены на предупреждение появления вторичных дефектов и устранение ранее возникших, так как вторичные дефекты легче поддаются коррекции. По результатам своих исследований Л. С. Выготский выделил два вида дефектов, которые стали основополагающим фундаментом для построения коррекционно-воспитательной работы с данной категорией детей [1].

Результаты исследований Л. С. Выготского подвергли критике учение о слабоумии, которое характеризует ребенка с негативной стороны. Основной задачей своего изучения данного вопроса он выдвинул «определение всего лучшего», что есть в аномальном ребенке. Он утверждал, что в коррекционной работе с данной категорией детей необходимо опираться на сохранные стороны его личности. При этом Л. С. Выготский обращал внимание на своеобразии развития аномальных детей. Он говорил, что аномальная личность формируется только в процессе взаимодействия биологических, социальных и педагогических факторов. Основным смыслом педагогического воздействия Л. С. Выготский определял содействие развитию личности. Он считал, что каждый аномальный ребенок имеет резерв здоровых задатков, которые при соблюдении определенных условий, откроют большие возможности для развития личности. Но для этого необходимо определить их уровень и создать благоприятные условия. Только в таком случае аномальные дети могут в своем развитии перейти на качественно новый уровень. Эти перспективные возможности ребенка были названы автором зоной ближайшего развития. Данное понятие, введенное Л. С. Выготским и означающее расхождение между уровнем существующего развития ребёнка (какую задачу он может решить самостоятельно) и уровнем потенциального развития, которого он же способен достигнуть под руководством педагога и в сотрудничестве со сверстниками. Или, как писал Л. С. Выготский: «обучение ведёт за собой развитие» [2, с. 42].

Суть теории компенсации Л. С. Выготского в следующем: «Основной факт, с которым мы встречаемся в развитии, осложненным дефектом, есть двойственная роль органического недостатка в процессе этого развития и формирования личности ребенка. С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, слабость, умаление развития; с другой стороны — именно потому, что он создает трудности, он стимулирует повышенное, усиленное движение вперед.

Несмотря на то, что в середине XX века учение Л. С. Выготского не признавалось — сегодня имя Л. С. Выготского приобрело признание во всем мире. Работы Л. С. Выготского такие, как «Педагогическая психология», «Учение об эмоциях», «Психология искусства», «Орудие и знак», «Язык и мышление», «Мышление и речь» хорошо известны в нашей стране и за рубежом [2, с. 56].

Л. С. Выготский был человеком удивительной эрудиции в различных научных сферах, начиная от литературы и заканчивая медицинскими знаниями, интеллектуалом, мыслителем.

Многие известные дефектологи такие, как Р. Е. Левина, Э. С. Бейн, Ж. И. Шиф, Н. Г. Морозова работали со Львом Семеновичем. Они так оценивают его вклад в развитие теории и практики психологии и дефектологии: «Его труды служили научной основой построения специальных школ и теоретическим обоснованием принципов и методов изучения диагностики аномальных детей.

Л. С. Выготский оставил наследство непреходящего научного значения, вошедшее в сокровищницу отечественной и мировой психологии, дефектологии, психоневрологии и других смежных наук».

Научное наследие Л. С. Выготского — это около двухсот исследовательских работ, среди которых Собрание сочинений в 6-ти томах, научный труд «Психология искусства».

Литература:

1. Выгодская, Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. — М., 1996.
2. Выготский, Л. С. Собр. соч.: В 6 т. / Под ред М. Г. Ярошевского. М., 1982–1984.
3. Мещеряков, Б.Г. Л. С. Выготский и его имя. //Культурно-историческая психология. — 2007, № 3, С. 90–95.
4. Назарова, Н. М. Коррекция дефектологии: пятнадцать лет спустя. //Коррекционная педагогика. — 2007, № 5, С. 5–10
5. Эткин, А. М. Еще о Л. С. Выготском: забытые тексты и найденные контексты. // Вопросы психологии. — 1993, № 4.
6. Ярошевский, М. Г. Л. Выготский: в поисках новой психологии. — СПб., 1993.

Творческий научный вклад Л. С. Выготского в психологию

Перепёлкина Наталия Александровна, кандидат социологических наук,
старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики и психологии
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Статья посвящена творческому пути Льва Семеновича Выготского, крупного отечественного учёного и психолога. Его труды стали научной основой организации специальных школ и теоретической основой принципов и методов изучения диагностики трудных (аномальных) детей. Л. С. Выготский оставил наследство огромного научного значения, которое вошло в сокровищницу российской и мировой психологии, психоневрологии, дефектологии и других смежных наук.

Ключевые слова: теория психического развития, общие законы развития ребенка, сензитивные периоды, актуальный уровень развития, зона ближайшего развития, структура дефекта.

Creative Scientific Deposit L. S. Vygotskogo in Psychology

Perepyolkina Nataliia Alexanderovna
Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

Annotation: *the article is devoted to the career of Lev Semenovich Vygotsky, the eminent Russian psychologist. His works served as the scientific basis for the building of special schools and the theoretical substantiation of principles and methods to study the diagnosis difficult (abnormal) children. L. S. Vygotsky left a legacy of lasting scientific value in the Treasury of Russian and world psychology, defectology, Psychoneurology, and other related Sciences.*

Keywords: *theory of mental development, the General laws of child development, sensitive periods, the actual level of development, zone of proximal development, the structure of the defect.*

Творческий научный путь Льва Семеновича Выготского, знаменитого отечественного учёного и психолога, — пример теоретической борьбы за создание истинно научной психологии и дефектологии. Л. С. Выготский внес неоценимый вклад в создание научных основ отечественной дефектологии. Его эмпирические и теоретические исследовательские работы, проведенные в области аномального детства, остаются актуальными для эффективной разработки проблем дефектологии

и в наше время. Научные разработки Л. С. Выготского способствовали пересмотру практических аспектов специального обучения. Теория психического развития, которую Л. С. Выготский разработал и обосновал, изучая нормального ребенка, легла в основу исследований аномального детства. Ученый обнаружил, что общие законы развития ребенка наблюдаются и в развитии аномальных детей. С одной стороны, рассмотрение аномального ребенка в свете общих психологических

закономерностей сыграло весомую роль в раскрытии тех или иных нарушений развития, с другой — психологические проблемы в свете данных дефектологии получили новое теоретическое и практическое обоснование и раскрытие. [2]

Л. С. Выготский декларировал идею социальной обусловленности специфических человеческих свойств психики. Он доказывал, что социальное воздействие, и в особенности педагогическое, есть мощный источник формирования высших психических процессов. Процесс развития личности определён единством социальных и биологических факторов, считал Л. С. Выготский. Поэтому для адекватного трактования процесса психического развития ребенка необходимо определить роль и значение каждого из этих факторов. Любой психический процесс содержит в себе как наследственные предпосылки, так и влияние среды; и удельный вес этих влияний неодинаков для разных сторон психики, в разном возрасте. Л. С. Выготский указывал на то, что развитие сложных психических процессов (произвольное внимание, активное запоминание, мыслительная деятельность), а также характера, поведения, которое проходит длительный путь формирования (дошкольное и школьное детство, подростковый и юношеский возраст), значительно больше зависит от окружающей среды (от условий обучения и воспитания ребенка, от характера общения, форм и способов деятельности, культурно-бытового окружения и т.п.), чем от наследственности. При этом, по словам Л. С. Выготского, для ребенка среда выступает как источник развития, а не только как условие. [3]

Оптимистическая направленность на поиск позитивных возможностей развития аномального ребенка преобладает во всех дефектологических работах Л. С. Выготского, особенно в тех его работах, которые затрагивают диагностику развития. Одним из центральных достижений Л. С. Выготского стал анализ соотношения процессов обучения и развития в детском возрасте, его последовательно диалектический подход к данной значительной проблеме детства выразался в раскрытии непростых изменяющихся соотношений между процессами обучения и развития, в доказательстве ведущей, стимулирующей роли обучения и отсутствия между ними параллельности. Он считал, что обучение неизменно идет впереди развития и, что у ребенка есть сензитивные периоды, когда он необычайно чувствителен к влиянию обучения, к восприятию той или иной учебной дисциплины; и когда у него необычайно эффективно формируются те или иные психические процессы. Отмечая тот факт, что для развития психики человека характерно одновременное и неравномерное формирование различных психических функций, Л. С. Выготский показал, что каждая психическая функция в процессе формирования проходит оптимальный этап развития, который совпадает с периодом ведущего положения этой функции в деятельности.

Выделение уже достигнутого ребенком (актуальный уровень развития) и его потенциальных возможностей (зона ближайшего развития) оказалось чрезвычайно важным для понимания взаимосвязи и взаимообусловленности обучения и развития. Л. С. Выготский утверждал, что в обучении необходимо опираться не только на уже достигнутое ребенком, но и на развивающиеся и еще не сформировавшиеся процессы. В разграничении того, что доступно ребёнку исключительно в сотрудничестве со взрослыми, и того, что в результате развития становится его личным достоянием и багажом, выражена одна из основополагающих идей Л. С. Выготского: истоки развития психических процессов неизменно социальные. И только позже они приобретают индивидуально-психологический характер. В результате исследований процессов обучения и развития, а также сензитивных периодов развития психических функций была выдвинута и обоснована мысль о целесообразности ранней коррекции аномального развития и учета зоны ближайшего развития. Научная теория об уровне актуального и зоне потенциального развития основывается на убеждении об увеличении зоны ближайшего развития, расширении потенциальных возможностей ребенка. Введение этих понятий Л. С. Выготским имеет чрезвычайно важное значение для определения состояния, перспектив и темпа интеллектуального развития и нормального, и аномального ребенка. Эта положение, показывающее диалектичность процесса развития, вошло в практику и продолжает служить делу изучения и обучения аномальных детей и анализу эффективности педагогического процесса. [2]

Принципиальной и аргументированной была критика Л. С. Выготским пессимистических в своей основе педагогических теорий, которые считают тренировку (выработку условных рефлексов) главным путём обучения и воспитания умственно отсталого ребенка. Таким взглядам противопоставлялась убежденность в том, что при овладении зачатками мышления в процессе простейших форм труда аномальный ребенок способен получить от воспитания гораздо более ценное, чем просто фонд навыков, доведённых до автоматизма. Колоссальное значение для формирования психики детей Л. С. Выготский придавал коллективной деятельности, взаимодействию, сотрудничеству. Роль коллектива по отношению к аномальному детству раскрывалась учёным в ряде аспектов: в аспекте развития высших психических функций, речевого развития, становления личности ребенка и т.д. Он настаивал: «Уметь по-новому и в соответствии с истинной природой явлений понять связь между коллективным сотрудничеством и развитием высших психических функций, между развитием коллектива и личности ненормального ребенка — в этом сейчас заключается главная и основная точка опоры для всей нашей педагогики ненормального ребенка». [1, с. 140]

Именно Л. С. Выготский разработал главные закономерности формирования личности нормального

и аномального ребенка, раскрыл взаимообусловленность и взаимосвязь мышления и речи, обосновал значение указанных высших психических функций как индивидуальных средств регуляции деятельности, их роль и место в становлении самосознания формирующейся личности. «В процессе развития формируются не только психические функции, а также сложные взаимосвязи и взаимоотношения между ними, что приводит к смысловому и системному развитию сознания в целом, а уровень развития сознания, в свою очередь, определяет дальнейшее развитие каждого психического процесса (в том числе и патологического) и различных форм сознательной деятельности» — утверждал Л. С. Выготский. [1, с. 333] Учёный сформулировал положение о процессе развития как о становлении человека и его личности. Это развитие совершается путем непрерывного возникновения новых связей, новых особенностей, новых образований. Новообразования, по мнению учёного, определяются всем ходом предыдущего развития, но не содержатся в готовом виде или в более малом размере на предшествующих ступенях; раз возникнув, новообразование представляет собой качественное изменение и соответственно влияет на последующие изменения психики.

В работах Л. С. Выготского по-новому расценивалось понимание первичных и вторичных симптомов, специфическое соотношение первичных и вторичных нарушений в процессе аномального развития при неправильном или несвоевременном педагогическом воздействии; раскрывалась многогранная структура дефектов при неравномерном развитии психических функций (неравномерность тяжести и степени нарушения различных психических процессов, что было крайне важным для коррекции дефектов развития у детей); обосновывались своеобразия компенсаторных процессов у аномальных детей. Структура дефекта, как установил психолог, не сводится к симптомам, непосредственно связанным с поврежденными биологическими системами (центральными или органическими поражениями), что Л. С. Выготский трактовал как первичные симптомы нарушения. Недоразвитие высших психических функций (например, восприятия и пространственной ориентировки у слепых, мышления, речи у глухих, опосредованной культурной памяти у детей с проявлениями дебильности и т. д.) и социальной стороны поведения учёный относил ко вторичным отклонениям, которые косвенно связаны с основным, первичным дефектом, то есть обусловлены им. Он доказал, как это соотношение первичных, вторичных и последующих наслаивающихся на них аномалий развития усложняет и утяжеляет структуру дефекта и адекватное его понимание. Он проанализировал также условия для профилактики или коррекции этих отклонений развития. По его мнению, необходимое и соответствующее обучение и воспитание помогают справиться с причинами, порождающими вторичные (третичные и т. д.) от-

клонения. При этом главной областью компенсации Л. С. Выготский считал повышение культурного развития — усиление коллективных отношений, развитие высших психических функций, сферы общения. [1]

Многие теоретические наработки Л. С. Выготского были со временем реализованы его учениками и последователями: Л. В. Занковым — при изучении памяти отсталого ребенка, И. М. Соловьевым — при исследовании психического насыщения у глубоко отсталого ребенка, М. С. Певзнер — при изучении олигофрении и иных аномалий развития. На теоретической разработке положений Л. С. Выготского о своеобразии памяти, мышления и других психических процессов у глухих и слабослышащих опиралась организация учебно-воспитательного процесса в специальных школах для этих детей. Идеи Л. С. Выготского лежали в научном обосновании системы обучения, воспитания и трудовой подготовки учеников во вспомогательных школах, что помогло преодолению традиций «лечебной педагогики» с её приспособлением к дефекту в воспитании умственно отсталых детей.

В результате творческого подхода и неподдельного интереса к дефектологии, разрабатываемой на основе выдвинутых учёным теоретических положений и экспериментов, Лев Семёнович пришёл к выводу о том, что проблемы, изучаемые дефектологией, могут быть ключом и к решению общепсихологических проблем; он показал, что при аномальном развитии ребенка и его специальном обучении выступают существенные звенья психической деятельности, которые в норме предстают в целостном виде. Природный эксперимент (нарушения тех или иных психических процессов у аномальных детей), как считал Л. С. Выготский, проясняет общие закономерности формирования психики и личности ребенка в норме. На материале патологического развития Л. С. Выготский подтвердил обнаруженные общие закономерности развития и показал их специфические особенности. Все его разработки привели к принципиально новому пониманию проблемы специального, дифференцированного и своевременного обучения и развития аномального ребенка и помогли в новом ракурсе увидеть и понять проблему диагностики и компенсации многих дефектов. Этим Л. С. Выготский обозначил следующий этап в развитии дефектологии и поднял ее на уровень диалектико-материалистической науки; он ввел и обосновал генетический принцип в изучение и понимание аномального ребенка, показал, что аномальный ребёнок — это, в первую очередь, развивающийся ребёнок, но его развитие идёт особым путём. Он показал всю многогранность структуры дефекта и специфические особенности этапов развития у детей с различными дефектами, тем самым защищая оптимистическую точку зрения на возможности этих детей. Л. С. Выготский подверг жёсткой критике существовавшие методы специального обучения и указал пути их изменения. Его труды стали научной основой для организации специальных школ и теоретиче-

ским обоснованием принципов и методов изучения диагностики трудных (аномальных) детей. Л. С. Выготский оставил наследство колоссального научного значения, во-

шедшее в сокровищницу отечественной и мировой психологии, психоневрологии, дефектологии и других смежных наук.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Проблема умственной отсталости // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. — М.: Педагогика, 1983. С. 332—342.
2. Выготская, Г. Л., Лифанова Т. М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. — М., 1996
3. Мещеряков, Б. Г. Л. С. Выготский и его имя. // Культурно-историческая психология. — 2007, № 3.

Лев Семенович Выготский о психологической природе учительского труда

Гордиенко Наталья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

В статье проводится тезисный экскурс в понимание роли учительского труда Л. С. Выготским.

Ключевые слова: *учительский труд, педагогическая психология, ученическая позиция, учительская позиция.*

Lev Vygotsky about the Psychological Nature of the Teaching Profession

Gordienko Natalia Victorovna
Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

The article has been provided excursion into the understanding of the role of the teacher's work LS Vygotsky.

Keywords: *Teachers' work, educational psychology, the student's attitude, teacher's position.*

Лев Семенович Выготский — классик отечественной и мировой психологии, одной из центральных идей педагогической психологии выделял рассмотрение развивающегося взаимодействия учителя и ученика в условиях коренного изменения требований к системе образования, в противовес одностороннему анализу изолированной деятельности учителя, традиционно ориентированной на сложившиеся задачи «воодушевления» пассивных в силу своей ученической позиции детей. Неоднозначность и парадоксальность выводов и противоречий составляет эвристический стиль его высказываний на эту тему.

«...До сих пор мы занимались психологией педагогического процесса с точки зрения воспитанника и ученика. Мы старались выяснить те законы и влияния, которым подчинено воспитание, поскольку оно зависит от ребенка. Психологические пружины воспитательного процесса, поскольку они заложены в психике ребенка, составляли предмет всех рассуждений. Аналогично обстоит дело и в большинстве современных курсов педагогической психологии. Однако такое учение крайне неполно и односторонне. Чтобы охватить полностью процесс воспитания и представить в психологическом освещении все

важнейшие стороны его протекания, необходимо учесть и психологию учительского труда и показать, каким законам он подлежит» [1].

По словам Л. С. Выготского, всякая теория воспитания предъявляет свои собственные требования к учителю. Так для педагогики Руссо учитель — только сторож и охранитель ребенка от порчи и дурных влияний. А для Толстого это должен быть непременно добродетельный человек, который своим личным примером заражал бы ребенка. Для аскетической педагогики воспитатель — тот, кто умеет исполнять заповеди: «Ломай волю твоего ребенка, чтобы он не погиб».

Несомненно, что каждое отдельное представление о педагогическом процессе связывается с особым взглядом на природу учительского труда. В связи с этим становится понятно, что новая точка зрения, которая выдвигалась в свое время Львом Семеновичем в педагогической психологии и его попытки создать новую систему воспитания, новую систему педагогической психологии, являлась оправдывающей его научные подходы к данной проблематике.

«...Мы уже расстались с тем предрассудком, будто учитель должен воспитывать. Мы так же далеки от этого

взгляда, как и от того, согласно которому человек должен сам на себе таскать тяжести. В этом смысле глубоко права Э. Кей, когда говорит, что настоящая тайна воспитания заключается в том, чтобы не воспитывать. Процесс развития подчинен таким же железным законам необходимости, как и все остальное в природе. Следовательно, у родителей и воспитателей «нет ни права, ни власти предписывать свои законы этому новому существу, как нет у них права и власти для того, чтобы предписывать законы движению небесных тел» (1905). Ученик воспитывается сам. «...Лекция, преподносимая учителем в готовом виде, может многому научить, но воспитывает она только умение и желание, ничего не делая и не проверяя, пользоваться всем из чужих рук. Для нынешнего воспитания не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими. А это достигается только (как и все в жизни) в процессе работы. На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там, где он выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией. Когда учитель читает лекцию или объясняет урок, он только отчасти выступает в роли учителя: именно в той, в которой устанавливает отношение ребенка к воздействующим на него элементам среды. Там же, где он просто излагает готовое, он перестает быть учителем.» [1]

Называя педагогическую психологию учительской психологией Л. С. Выготский говорит о величайшей опасности, связанной с учительской психологией, которая заключается в том, что в личности учителя начинает преобладать вторая сторона — «учитель начинает себя чувствовать в роли орудия воспитания, в роли «граммофона», не имеющего своего голоса и поющего то, что подсказывает пластинка» [1]. Всякая учительская профессия накладывает неизгладимые типические черты на своего

носителя и создает жалкие фигуры, выступающие в роли «апостолов ходячей истины».

Существует расхождение между старой и новой педагогикой в учении об идеалистическом воодушевлении учителя. Глубоко верно то, что говорит Мюнстерберг относительно связи каждого частного факта с общей ценностью всего предмета и что переживание ценности должно быть сообщено ученику даже при изучении неправильных глаголов. Ошибка заключается только в определении средств, при помощи которых психологи надеялись добиться желаемого успеха. Залог успеха они видели в том вдохновении, которое заражает учителя, в том интересе, который возникает у ученика к воодушевленному учителю.

«Дело вовсе не в том, чтобы учитель был воодушевлен. Ведь его воодушевление не всегда доходит до ученика. Дело скорее в том, чтобы заставить учеников восхищаться тем же самым. Еще хуже бывало тогда, когда воодушевление не удавалось и, как у холодного актера, у учителя появлялся деланный, риторический пафос, который нашел великолепное выражение в слоге некоторых наших учебников старого времени, когда история или география излагалась в превыспреннем стиле, для того чтобы задеть чувство и воображение ученика. Но даже тогда, когда воодушевление доходило до сознания учеников, оно всегда бывало направлено не по адресу и превращалось в обожание учителя, принимавшее глубоко антипедагогические формы» [2].

Лев Семенович рассуждает об очень важных вещах — о роли учителя, о том влиянии, какое он оказывает на ученика. Именно от отношения учителя к детям и к своему делу зависит и результат его работы.

«Учитель, не чувствующий красоты и святости своего призвания, поступивший в школу не потому, что сердце его исполнено желания учить молодежь, а только для того, чтобы иметь работу и добывать себе средства к существованию, приносит вред ученикам и еще больший вред самому себе» [1].

Литература:

1. Выготский, Л. С. Психология и учитель [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. — Москва: Международная педагогическая академия, 1995. — с. 253–258. — Режим доступа: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=59998>.
2. Л. С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991 г. с. 372.

Вклад Л. С. Выготского в развитие коррекционной педагогики

Беляева Юлия Владимировна, студент
 Научный руководитель: Захарова Светлана Николаевна,
 старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики и психологии
 Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Статья посвящена деятельности Л. С. Выготского в области коррекционной педагогики. Представлены данные исследований, проведенные ученым, принципы, которые сформулировал Выготский Л. С.

Ключевые слова: коррекционная педагогика, дефектология, педология, социализация, аномальные дети, зона ближайшего развития, принцип обходного пути, интеллектуальные и аффективные расстройства.

Contribution L. S. Vygotsky Development of Correctional Pedagogy

Belyaeva Julia Vladimirovna
 Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

The article is devoted to L. S. Vygotsky activities in the field of correctional education. Presented research findings by scientists, the principles formulated by Vygotsky, L.S

Keywords: correctional pedagogy, defectology, pedagogy, socialization, abnormal children, zone of proximal development, the principle of a workaround, intellectual and affective disorders.

Выготский Лев Семенович — один из самых знаменитых психологов начала XX века, который объединил психологию с педагогикой. Исследуя процесс развития детей, ученый основал и выработал направление в психологической педагогике: педологию и коррекционную педагогику. Его деятельность по дефектологии заложила начало коррекционной педагогики, которая стала помогать особым детям. Стараниями Л. С. Выготского в 1926 г. был создан экспериментальный дефектологический институт (сейчас институт коррекционной педагогики) [3, 102].

В начале XX века возникло новое направление в педагогике: педагогическая психология, которая основывалась на том, что воспитание и обучение обуславливается от психики определенного ребенка. Новая наука рассматривала не все вопросы педагогики. Альтернативой стала педология — комплексная наука о полном возрастном развитии ребенка, представляющая собой совокупность анатомо-физиологических, психологических, биологических и социологических подходов к развитию ребенка. Главной проблемой педологии была социализация ребенка, а объектом — целостный процесс детского развития [1, 520]. Л. С. Выготский первоначально выдвинул положение о том, что социальное и индивидуальное развитие ребенка не противодействуют друг другу, а выступают как две разные формы одной и той же психической функции [1, 693].

Л. С. Выготский считал социальную среду источником развития личности. По его мнению, ребенок постигает те виды деятельности, которые пришли к нему из внешней среды, т.е. изначально зафиксированы в социуме. Ребенок усваивает их, видя, как другие люди проделывают эти действия. Основное внимание при изучении психологических особенностей аномальных детей в своих ис-

следованиях Л. С. Выготский уделил детям умственно отсталым и слепоглухонемым.

Большое влияние на развитие всей психологической науки и становление специальной психологии оказало учение Л. С. Выготского о взаимосвязи обучения и развития. Он доказал, что обучение становится развивающим только при условии, когда оно несколько опережает психическое развитие ребенка. Л. С. Выготский ввел понятие — «зона ближайшего развития», определяя, таким образом, психические функции, находящиеся в стадии формирования. Согласно его концепции, в процессе обучения необходимо опираться не только на уровень актуального развития, то есть сформированные психические функции, но и на «зону ближайшего развития» [2, 5].

Л. С. Выготский указал на тот факт, что развитие нормального и аномального ребенка подчинено одним законам и постигает те же стадии, но стадии растянуты во времени и наличие дефекта дает своеобразность каждому варианту аномального развития. Л. С. Выготский определил, что коррекционная деятельность должна строиться с опорой на сохраненные функции, в обход пострадавших, сформировав, таким образом, принцип обходного пути в коррекционной работе. Выготский разработал новую теорию аномального развития ребенка, которая совершила революцию в дефектологии и на которой сейчас построена коррекционная педагогика.

В трудах Л. С. Выготского, посвященных аномальным детям, большое внимание уделялось соотношению интеллекта и аффекта в дифференциальных нарушениях развития, например, изменяющимся соотношениям интеллектуальных и аффективных расстройств в развитии умственно отсталого ребенка. Дискутируя с К. Левином,

Л. С. Выготский фиксировал, что понятие своеобразия слабоумного ребенка, значит передвинуть центр тяжести с интеллектуального дефекта на дефекты в аффективной сфере. Ученый подчеркивал: «Мы должны изучать не дефект, а ребенка с тем или иным дефектом» [3, 115]. Такой подход определил отношение Выготского к дефекту, как к социальному, а не биологическому явлению.

Проведенные Львом Семёновичем исследования в области коррекционной педагогики до сих пор являются основополагающими при разработке программ развития, обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Именно его идеи о компенсаторных возможностях организма, о динамическом подходе в изучении возможностей ребенка, об опоре при обучении ребенка на его актуальный уровень развития и предвидение «зоны ближайшего развития» — являются основой разработанных и применяемых в практике работы коррекционно-развивающих программ для работы с детьми [2, 10].

Л. С. Выготский был активным исследователем, талантливым экспериментатором и в то же время выдающимся теоретиком. Он обосновывал свои теории аномального психического развития с помощью экспери-

ментов. Львом Семёновичем создано большое количество работ, посвященных изучению психического развития и закономерностей становления личности нормально развивающихся детей и детей, имеющих различные аномалии развития в детском возрасте, а также проблемам учения и обучения детей в школе.

Ученый-психолог Л. С. Выготский внес огромный вклад в эволюцию коррекционной педагогики. Диагностирование единства психологических закономерностей развития ребенка в норме и патологии позволили Л. С. Выготскому обосновать общую теорию развития личности аномального ребенка. Во всех работах Л. С. Выготского в области коррекционной педагогики реализовалась концепция социальной обусловленности психических функций.

До настоящего времени идеи Выготского составляют основу научного мировоззрения настоящих профессионалов, в его научные труды воодушевляют новые поколения психологов не только в России, но и по всему миру. Бесспорно, Лев Выготский оказал значительное влияние на становление отечественной психологии, на развитие смежных наук — педагогики, дефектологии, языкознания, искусствоведения, философии.

Литература:

1. Выготский, Л. С. История развития психических функций. // Выготский Л. С. Психология [Сборник]. — М., 2002. — С. 512–755.
2. Асмолов, А. Г. XXI век: психология в век психологии. // Вопр. психологии. — М., 2009. — № 1. — С. 3–12.
3. Мещеряков, Б. Г., Зинченко В. П. Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: (Критический анализ книги М. Коула). // Вопр. психологии. — М., 2009. — № 2. — С. 102–117.

Методологические подходы к проблеме возраста в работах Л. С. Выготского

Гриненко Мария Анатольевна, студент

Научный руководитель: Харина Лилия Владимировна

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Л. С. Выготский специалист в области общей психологии, методолог психологии. Он был, детским психологом. Большинство его экспериментальных исследований в работе с детьми. Практически все исследования, связанные с построением теории развития высших психических функций, так же экспериментально проведены с детьми. Главным образом методологические вопросы психологии как науки стояли на первом месте в его теоретических и экспериментальных работах. Исследования, которые касались в большей степени ребенка, так же носили психологический характер, проблемы психологического развития ребенка относили к педологии в период его научного творчества.

Ключевые слова: методологические подходы, психические функции, новообразование, высшие психические процессы, развитие, онтогенез, возраст.

Methodological Approaches to the Problem of Age in the Works of L. S. Vygotsky

Grinenko Maria Anatol'evna, student

Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

Annotation: L. S. Vygotsky expert in the field of General psychology, methodolog psychology. He was a child psychologist. Most of his experimental studies in working with children. Almost all studies related to the theory of develop-

ment of higher mental functions, as experimentally carried out with children. Main methodological issues of psychology as a science was in first place in its theoretical and experimental works. Studies that dealt to a greater extent the child was psychological in nature, problems of psychological development of the child related to Pedology the period of his scientific creativity.

Keywords: *methodological approaches, mental function, the tumor, the higher mental processes, development, ontogeny, age.*

Л. С. Выготский являлся в первую очередь специалистом в области общей психологии, методологом психологии. Свое научное призвание он видел в построении научной системы психологии, основой которой являлся исторический диалектический и материализм. Историзм и системность — это важные принципы в его подходе к исследованию психологической действительности, и прежде всего сознания как специфически человеческой ее формы. Он овладевал марксизмом, его методом в ходе собственных теоретических и экспериментальных исследований, постоянно обращаясь к трудам классиков марксизма-ленинизма. Именно поэтому марксизм — исторический материализм и диалектика так органичны в работах Выготского. Л. С. Выготский сделал только первые, самые трудные шаги в новом направлении, будущим ученым оставив интереснейшие гипотезы и, главное, историзм и системность в исследовании проблем психологии, по принципу которых построены практически все его экспериментальные и теоретические работы.

Л. С. Выготский в работе «Проблема возраста» (1932–1934 гг.) анализирует онтогенез как регулярный процесс смены стабильных и критических возрастов. Понятие «возраст» ученый определяет через представление о социальной ситуации развития — специфическое, неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Социальная ситуация развития, по Л. С. Выготскому, приводит к формированию возрастных новообразований. Л. С. Выготский был, детским психологом. Большинство его экспериментальных исследований в работе с детьми. Практически все исследования, связанные с построением теории развития высших психических функций, так же экспериментально проведены с детьми, и одна из главных, опубликованных непосредственно после смерти Выготского книг — «Мышление и речь» (1934). Так же, именно он разработал новый метод, который сам назвал экспериментально-генетическим: этим методом вызываются к жизни или экспериментально создаются новообразования — это качественно новый тип личности и взаимодействия человека с действительностью, отсутствующий как целое на предыдущих этапах его развития. Дети являлись в данном случае наиболее подходящим материалом для создания экспериментальной модели развития новообразований, а не предметом исследования. Выготский использовал специальные наблюдения и исследования в психиатрических клиниках для изучения распада всех процессов. Его работы по развитию высших психических функций

не относятся к области собственно детской (возрастной) психологии, так же как исследование распада — к области патопсихологии. Именно общие теоретические исследования послужили той основой, на которой развивались его специальные исследования в области детской психологии.

Важно отметить, что путь Л. С. Выготского в детской (возрастной) психологии был не прост. До занятий психологией Лев Семенович был учителем и к проблемам детской психологии он шел прежде всего от запросов практики. Интерес Выготского к проблемам детской психологии понять сложно, если не учитывать и того, что он был теоретиком и, что особенно важно, практиком в области аномального психического развития.

Являясь научным руководителем многих исследований, проводивших в экспериментальном дефектологическом институте, он регулярно участвовал в консультациях детей. Сотни детей прошли через его консультации, с разными психическими отклонениями. Выготский рассматривал анализ каждой проблемы, как конкретное выражение общей проблемы. В 1928 г. он публикует статью «Дефект и сверхкомпенсация», в которой описывает системный анализ аномалий психического развития; в 1931 г. он написал работу «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства», в которой подробно критически проанализировал состояние диагностики того времени и наметил пути ее развития.

Его исследования строились, таким образом, что в них были соединены в одно целое методологические вопросы психологии и вопросы исторического происхождения сознания человека, т.е его строение, онтогенетического развития, аномалий в процессе развития. Выготский называл такое соединение единством структурного, генетического, и функционального анализа сознания.

По детской психологии работы Выготского включали в свое название термин «педология». Главным образом методологические вопросы психологии как науки стояли на первом месте в его теоретических и экспериментальных работах. Исследования, которые касались в большей степени ребенка, так же носили психологический характер, проблемы психологического развития ребенка относили к педологии в период его научного творчества. «Педология, — писал он, — есть наука о ребенке». Выготский проделал огромную критическую работу по пересмотру, являвшихся основными в зарубежной детской психологии процессов психического развития, отражавшихся так же в советской психологии. Эта работа по объему и значению сходна с той, которую Выготский проделал по ме-

тодологическим вопросам психологии и оформил в труде «Исторический смысл психологического кризиса». Сам Выготский не успел обобщить свои теоретические исследования по проблеме психического развития в специальной работе, оставив лишь ее фрагменты, содержащиеся в критических предисловиях к книгам К. Бюлера, Ж. Пиаже, К. Коффки, А. Гезелла, в своих не опубликованных рукописях и лекциях. Главное решение для психологии детства был вопрос о движущих силах и условиях психического развития в детском возрасте, развитии сознания и личности ребенка — у Выготского переплеталось в единое целое с его общеметодологическими исследованиями. В ранних работах он сформировал гипотезу по развитию высших психических функций, об их происхождении и об их природе. Данных формулировок много. Приведем одну из них: «Всякая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией; она была прежде социальным отношением двух людей». Данной гипотезе, уже содержится совершенно другое представление о роли социальной среды в развитии: взаимодействие ребенка с действительностью, главным образом социальной, со взрослым является не фактором развития, не тем, что действует извне на уже имеющееся, а источником развития. Проблема движущих причин развития являлась центром внимания научного интереса Выготского. Изучая, разные точки зрения в зарубежной психологии, он оценивал их критически. Выготский поддерживал позицию Блонского, тот указывает, что наследственность не есть простое биологическое явление: от хроматин наследственности мы должны отличать социальную наследственность условий жизни и социального положения. На основании классовой, социальной наследственности и образуются династии. «Только на почве самого глубокого смешения биологической и социальной наследственности,— продолжает эту мысль Выготский,— возможны такие научные недоразумения, как К. Бюлера о наследственности «тюремных задатков» [1, с 47], Петерса — о наследственности хороших баллов в школе и Гальтона — о наследственности судейских, министерских должностей и ученых профессий. Взамен, например, анализа социально-экономических факторов, обуславливающих преступность, это чисто социальное явление — продукт социального неравенства и эксплуатации — выдается за наследственный биологический признак, передающийся от предков к потомкам с такой же закономерностью, как определенная окраска глаз. Под смещением биологической и социальной наследственности стоит и современная буржуазная евгеника, новая наука относительно улучшения и облагораживания че-

ловеческого рода путем попытки овладеть законами наследственности и подчинить их своей власти» [1, с. 55]. В предисловии к книге А. Гезелла «Педология раннего возраста» Выготский критикует теории развития, которые обширно представлены в буржуазной детской психологии того времени. Выготский высоко оценивает исследования Гезелла за то, что в них «заключена в последовательном и неуклонном проведении идея развития как единственного ключа ко всем проблемам детской психологии... Но самую основную, ключевую проблему — проблема развития — Гезелл решает половинчато... Но все же, как показывает Лев Семенович, за такой заменой скрывается определенное решение проблемы.

Выготский говорил о том, что теоретическая система Гезелла несомненно связана с методологией той критической эпохи, которую переживала буржуазная психология, и тем самым противостоит, как уже указано, диалектико-материалистическому пониманию природы детского развития. [2, с. 569] Нужно ли говорить далее о том, что этот эмпирический эволюционизм в учении о развитии ребенка, ультрабиологизм, подчиняющий весь ход детского развития вечным законам природы и не оставляющий места для понимания классовой природы детского развития в классовом обществе, сам имеет совершенно определенный классовый смысл, тесно связанный с учением о классовой нейтральности детства, с реакционными по существу тенденциями к раскрытию «вечно детского» (по выражению другого психолога), с тенденциями буржуазной педагогики к маскировке классовой природы воспитания?

Рассмотрев критической разбор Выготским теорию Гезелла по двум основаниям: во-первых, разбор теории Гезелла — замечательный пример того, как Выготский анализировал теоретические концепции развития, как он за внешней видимостью и фразеологией, с первого взгляда кажущейся правдой, умел вскрывать действительные методологические источники теоретических заблуждений; во-вторых, критика теоретических взглядов Гезелла звучит и сегодня очень современно применительно к теориям американской детской психологии, в которой много слов о социальном и его роли в развитии ребёнка. В занятии Выготским проблемами собственно детской (возрастной) психологии можно выделить два периода: первый (1926—1931), когда шла интенсивная разработка проблемы опосредования психических процессов, которое, как хорошо известно, представляло для Выготского главное звено в развитии высших психических процессов; второй (1931—1934), когда экспериментальная разработка проблемы развития высших психических процессов была закончена и Выготский разрабатывал проблемы смыслового строения сознания и общую теорию детского развития.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: Издательства: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. — 672 с.
2. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.

Психологическая культура и психологическое здоровье личности в информационном обществе

Дымова Анастасия Валерьевна, студент

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Психологическая культура личности является результатом развития, обучения и воспитания личности в информационном обществе с детских лет. Поэтому в контекст её рассмотрения входят психическое и психологическое здоровье личности, а также психологическое образование личности в информационном обществе, которое, при соблюдении определённых условий, обеспечивают в своём единстве, взаимодействии и взаимообусловленности устойчивое здоровье личности в информационном обществе и создают предпосылки для воспитания психологической культуры.

Ключевые слова: психическое и психологическое здоровье, психологическая культура, психологическая грамотность, информационное общество.

Psychological Culture and Psychological Health of the Individual in the Information Society

Dymova Anastasia Valer`evna, student

Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

Abstract: *Psychological culture of personality is the result of the development, training and education of the individual in the information society since childhood. Therefore, in the context of its consideration included the mental and psychological health of a person, as well as the psychological formation of identity in the information society, which, subject to certain conditions, provide in its unity, cooperation and interdependence sustainable health of the individual in the information society and create conditions for the education of psychological culture.*

Keywords: *mental health, psychological cultures, psychological literacy, information society.*

Психическое здоровье — это комплексный многоаспектный феномен, включающий в себя психологическое, педагогическое, социальное, медицинское и другие аспекты. Термин «психическое здоровье» был введён Всемирной организацией здравоохранения в 1979 году. Основу психического здоровья составляет психологическая культура человека на всех этапах его жизни.

Современное общество под влиянием деятельности психологической службы стала рассматривать как приоритетную проблему психологического здоровья в информационном обществе и искать пути её решения. Если основу психического здоровья составляет полноценное развитие высших психических функций, психических процессов и механизмов, то основу психологического здоровья — развитие личностной индивидуальности общества.

В настоящее время становится всё более актуальным и очевидным тот факт, что психологическая культура и психическое здоровье личности в информационном обществе, не может остаться в стороне от решения насущных социальных проблем, связанных с качеством воспроизводства нации, с состоянием общей и психологической культуры в информационном обществе. Многие проблемы современной общественной жизни в своей основе имеют отсутствие психологической культуры в информационном обществе. Психологическая неграмотность, низкая психологическая культура современного

общества, отсутствие психологического здоровья, создают условия, при которых ребёнок уже с момента рождения попадает в «зону риска» [7 с. 109].

Уровень психологической культуры личности в информационном обществе можно рассматривать как «зону ближайшего личностного развития» молодого поколения страны. В связи с этим одна из важнейших задач психологов — поиск и реализация средств, способов влияния на общественное сознание в направлении возрождения психологической культуры. И начинать, надо с детства, в котором «сокрыта универсальная генетическая программа развития как совершенствования» (Б. Быков) [1].

Психологическая культура личности в информационном обществе является частью общей культуры. Крупнейшие отечественные психологи, философы, культурологи, педагоги (Бердяев Н. А., Бахтин М. М., Выготский Л. С., Леонтьев А. Н., Лосев А. Ф., Лихачев Д. С., Ушинский К. Д. и др.) придавали решающее значение культуре как условию развития человека, утверждали, что «психика человека имеет культурно-исторический характер», что человек становится частью человечества, постигая культуру и творя её.

Следует сказать, что к настоящему времени социологами и психологами проведено значительное число эмпирических исследований, затрагивающих отдельные аспекты влияния информатизации на личность, причём количество нако-

пленного эмпирического материала возрастает год от года (Королева, 2004; Карпова Д. Н., 2013; Белинская 2013).

Психология вносит в общую культуру понимание уникальности психологической культуры в современном обществе, сложности и ценности человека как такового и его жизни. Одна из специфических особенностей психологической культуры состоит в том, что данностью признаётся индивидуально неповторимое в человеке (Климов Е. А.) [4с.183]. Способность человека к сопереживанию, переживанию, сочувствовать, содействовать, поступать великодушно составляют основу психологической культуры и психического здоровья личности в информационном обществе.

Психологическая культура в информационном обществе не только проявляется во взаимодействии общества,

но и служит регулятором этого взаимодействия, она предполагает реализацию психологических знаний в обществе с гуманистических позиций уважения, любви, совести, ответственности, бережливого отношения к чувству личного достоинства, как своего, так и другого человека [4]. Психологическая культура исключает манипулирование сознанием, чувствами, отношениями людей, с чем мы сейчас встречаемся на каждом шагу (реклама, средства массовой информации, пиар, различные предсказатели, мошенники и др.)

Психологическая культура личности является результатом психического здоровья личности, а также обучения и воспитания растущего поколения в информационном обществе.

Литература:

1. Введение в систему общего среднего образования психологии как учебного предмета // Московский и Омский эксперимент «Психология и школа», 2008, № 2.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. — М., 1996.
3. Забродин, Ю. М., Попова М. В. Психология в школе. — М., 2009
4. Климов, Е. А. введение в психологию труда. — М., 2014
5. Лотман, Ю. М. Воспитание души. — СПб, 2011
6. Семикин, В. В. Психологическая культура в образовании. — СПб, 2008
7. Челпанов, Г. И. Психология. Философия. Образование. — М.; Воронеж 2004

Идеи деятельности и идеи социальных отношений в трудах Л. С. Выготского и его последователей

Левченко Виктория Александровна, студент

Научный руководитель: Перепёлкина Наталия Александровна, кандидат социологических наук,
старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики и психологии
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Статья анализирует восприятие идей деятельности и идей социальных отношений Л. С. Выготского в современной педагогике. Рассматриваются как государственные ресурсы, так и мнения отдельных ученых и деятелей о роли Л. С. Выготского в гуманитарном знании. Некоторая информация статьи затрагивает проблему возрастной периодизации детского развития, рассматриваются существующие схемы периодизации детского развития, после чего выстраивается периодизация, в основе которой стоит концепция детского развития, где развитие является непрерывным процессом самодвижения, обуславливающимся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового. Под возрастными новообразованиями автор предлагает понимать тот новый тип строения личности и её деятельности, те психические и социальные изменения, которые возникают как новшество на данной возрастной ступени.

Ключевые слова: деятельность, психология, социальные отношения, личность ребёнка, возраст.

Ideas Activities and Ideas of Social Relations in the Works of L. S. Vygotsky and His Followers

Levchenko Victoria Alexanderovna, student

Branch GBOU IN «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

Annotation: *The article analyzes the perception of activities and ideas of social relations Vygotsky in modern pedagogy. Considered as official sources and the views of individual scientists about the role of Vygotsky in social*

Sciences. Part of the article is devoted to the problem of age periodization of child development. In it the author examines existing schemes of periodization of child development, and then puts his periodization, which is based on the concept of child development, where development is a continuous process of self-propulsion characterized primarily by constant emergence and formation of the new. Under age-related neoplasms should be understood that new type of structure of the personality and its activity, those mental and social changes that first arise at this age level.

Keywords: activity, psychology, social relations, the child's personality, age.

Нашим психологам пришлось прожить трудную жизнь. Они попали в сферу той самой идеологической тюрьмы, в которой невозможно было порой даже публиковать наработанное ими. Только теперь, оглядываясь назад, мы обнаруживаем, что рядом с Фрейдом стоит фигура не менее значимая, фигура нашего соотечественника, человека, который был «Моцартом психологи» — Льва Семёновича Выготского.

О духовном лидере и основателе культурно-исторической психологии Л. С. Выготском, не перестают спорить представители самых разных направлений гуманитарного и естественного знания, науки и искусства. Более того, чем дальше во времени мы отходим от Л. С. Выготского, тем выше оцениваем его исторический рост, его роль в культуре и обществе.

Лев Выготский был русским психологом. Учёный, в частности, исследовал процесс усвоения детьми новых знаний и умений, и его теория была очень интересна педагогам на Западе. Идеи Льва Семеновича во многих своих аспектах перекликаются с интуитивным пониманием педагогами процесса обучения — усвоения знаний. Эти идеи, в частности, ставят под сомнение подход, предполагающий разделение учеников в процессе обучения на основе их способностей. Лев Семенович Выготский считает, что взаимодействие учащихся с разным способностями и достижениями играет существенную позитивную и прогрессивную роль в развитии когнитивной и эмоциональной сфер.

Основные пункты психологической концепции Л. С. Выготского:

- единство знака, деятельности и общения;
- психологическая теория значения;
- культурно-историческая теория психики;
- идея интегральной динамической структуры личности и ее генетической первичности;
- коллективность деятельности и понятие зоны ближайшего развития;
- системная взаимосвязь психических функций. [1]

Взгляды Л. С. Выготского важно рассматривать в динамике их совершенствования, целостном общегуманитарном и философском контексте, едином потоке психологической мысли.

Учёный был уверен, что воспитание состоит не в приспособлении ребёнка к окружающей среде, а в формировании личности, выходящей за рамки этой среды, как бы смотрящего далее, вперед. При этом учащегося, ребёнка не надо воспитывать извне, он должен самовоспиты-

ваться. Это возможно при правильном выстраивании процесса воспитания. Только личностная деятельность ребёнка может стать основой воспитания. Педагог должен быть лишь наблюдателем, как сегодня говорят, уметь быть тьютором, корректно направлять и регулировать самостоятельную деятельность ребёнка в нужные моменты, организовывать сопровождение.

Каждый возраст характеризуется, согласно взглядам Л. С. Выготского, своей своеобразной, присущей только ему, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития, которая есть не что иное, как отношение между ребёнком и его средой.

«Социальная ситуация развития конкретного возраста, — подчеркивал Л. С. Выготский, — представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода». [2, с. 37]

Социальная ситуация определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребёнок обретает новые и не известные свойства собственной личности, черпая их из среды, как из главного источника своего развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным. Из жизни ребёнка в данной социальной ситуации возникает основной, или ведущий (по определению А. Н. Леонтьева) тип деятельности. В ней развиваются новообразования, присущие именно этому возрасту. По словам Л. С. Выготского, они являются не предпосылкой, а результатом, или продуктом возрастного развития. [2]

Возникшие новообразования в развитии ребёнка приходят в противоречие со старой социальной ситуацией развития, ведут к её слому и построению совершенно новой социальной ситуации, которая открывает новые возможности и перспективы для психического развития ребёнка уже в следующем возрастном периоде. Такая перестройка социальной ситуации развития и составляет, по Л. С. Выготскому, главное содержание критических возрастов. [2]

Как отмечал Л. С. Выготский, изменения личности происходят главным образом в процессах общения. Общение рассматривается им как процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний с помощью известной системы средств.

Последнее означает, что социальные отношения, оставаясь орудийно опосредствованными, суть отношения конкретных индивидов и несут, следовательно, отпечаток их индивидуальности. Лев Семёнович пишет о «передаче переживаний».

Допустимо предположение, что в этих процессах происходит как бы обмен, перераспределение индивидуальных характеристик общающихся и формирование идеальной представленности их в чужом Я. Возможно, что именно в этом состоит специфика обучения в отличие от воспитания, что в первую очередь связано в большинстве с орудийно безличным характером передачи и усвоения социального опыта, а потом уже с трансляцией прежде всего субъектных качеств индивидов. И именно тогда в иных терминах изначально трансляция «значений», потом «личностных смыслов» и переживаний. И то, и другое, впрочем, выступает как единое целое, распадающееся лишь в условиях теоретического анализа или дидактического изложения.

При изучении и ознакомлении с историей становления научной школы Л. С. Выготского возникает много сложных вопросов, касающихся её истоков, проблематики, основных понятий, приемлемости позиций различных её последователей и единомышленников. Одним из них можно считать вопрос о том, является ли существенным основанием всей этой школы понятие деятельности.

Уже в середине двадцатых годов XX в. Лев Семенович отстаивал историко-социологическое понятие о практической, чувственной деятельности людей. Более того, он отчетливо видел и ощущал роль в ней таких существенных компонентов, как «орудийность» и «опосредствованность», поместив их изучение в основу исследований своей научной психологической школы. [3]

Роль опосредствования в психическом развитии человека в той или иной мере изучалась и до сих пор изуча-

ется почти всеми учениками и последователями Л. С. Выготского.

В процессе многолетнего экспериментального и теоретического изучения проблем деятельности в русле научной школы Л. С. Выготского были сделаны следующие выводы. Невозможно понять происхождение деятельности у отдельного взятого человека без раскрытия ее изначальных связей с общением и со знаково-символическими системами. Следовательно, деятельность, общение, диалог, знаково-символические системы нужно изучать совместно. После чего такое изучение предполагает полидисциплинарный подход, объединение усилий разных специалистов. [4]

Последователей и учеников у Льва Семёновича Выготского было немало. Это такие яркие имена в отечественной психологии как А. Р. Лурия и А. Леонтьев, Н. А. Менчинская, Д. Б. Эльконин и др. Развивали они идеи Л. С. Выготского о локализации высших психических функций, об игре, об обучении и развитии, о роли деятельности в развитии личности. Это целая плеяда тех людей, которые строили отечественную психологию. Они заложили сильный фундамент этой науки в России.

Это одна школа, но в то же время плеяда вполне самостоятельных ученых, развивавших различные аспекты наследия Л. С. Выготского, и порой делавших это по-разному. Их научные взгляды восходят к Л. С. Выготскому, но и самого Льва Семёновича можно до конца понять, только представляя себе, как его позиции были развиты и преобразованы его учениками и последователями.

Литература:

1. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
2. Выготский, Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
3. Выготский, Л. С. Психология. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.

Идеи педагогики и воспитания Л. С. Выготского в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в начальной школе

Мищенко Анастасия Федоровна, студент;

Савченко Анна Гариевна, студент;

Максутова Фатима Исаевна, студент

Научный руководитель: Таранцова Александра Владимировна,
старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики и психологии
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Статья посвящена вопросу образования детей с особыми образовательными потребностями. В статье раскрывается идея Л. С. Выготского о том, что необходимо включать детей с особыми образовательными потребностями в среду обычных детей.

Ключевые слова: *ограниченные возможности здоровья, новый подход, специально — коррекционное образование.*

Ideas of Pedagogy and Education of L. S. Vygotsky In-Process with Children with the Special Educational Requirements at Initial School

Mishchenko Anastasia Fedorovna, student;

Savchenko Anna Garievna, student;

Makutova Fatima Isaevna, student

Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

Annotation: *the article is sanctified to the question of education of children with the special educational necessities. The idea of L. S. Vygotsky opens up in the article that it is necessary to include children with the special educational necessities on Wednesday ordinary children.*

Keywords: *limit possibilities of health, new approach, specially — correction education.*

В настоящее время в России происходят огромные социокультурные изменения, которые определяют актуальность разработки теоретических и методологических оснований введения инновационных программ и технологий, ориентированных на совершенствование процесса адаптации в социуме лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Еще Л. С. Выготский говорил о том, что необходимо включать детей с особыми образовательными потребностями в среду обычных детей: «Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми»; а также: «...глубоко антипедагогично правило, сообразно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы умственно отсталых детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии этих детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем умственно отсталого ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него, детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций». Несомненно, данные слова ученого относятся ко всем детям с нарушениями развития. [1, с.45]

В наше время большая часть детей с нарушениями в развитии, несмотря на усилия, которые принимает общество, ставя себе цель их обучения и воспитания, став взрослыми, оказывается неподготовленной к включению в социально-экономическую жизнь.

Не так давно, в обществе обсуждались проблемы взаимодействия массового образования и образования лиц с недостатками в развитии, другими словами — инвалидов. Была отмечена явная изолированность одной системы от другой, учителя массовой системы образования не проявляли желание осваивать специальные педагогические технологии для оказания психологической поддержки и педагогической помощи детям с трудностями в обучении. Система специального и коррекционного образования для детей с особыми образовательными потребностями обеспечивает обычному учителю спасение его репутации и дает ему «достойный» выход из ситуации, если он не в состоянии справиться с про-

блемой обучения ребенка-инвалида. На сегодняшний день, в мире нет ни одного детского сада или же школы, где бы не находились дети с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности вместе с обычными детьми.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт ставит педагогам, новую цель: итоговым продуктом педагогической деятельности становится выпускник с высокоразвитым личностным потенциалом, способный ставить цели и задачи, искать и находить новые решения возникающих проблем, умеющий вести сотрудничество с другими людьми, основываясь на уважение и равноправие. [3]

Международные правовые акты и Закон об образовании Российской Федерации гарантируют право выбора места, способа и языка обучения каждому гражданину страны. Детские сады и общеобразовательные школы России уже приняли в свои стены детей с различными нарушениями в развитии, и имеющих особые образовательные потребности.

В 2008 году в Российской Федерации была подписана Конвенция о правах инвалидов. Именно это и является показателем того, что страна готова к формированию условий, которые направлены на соблюдение международных стандартов, экономических, юридических, социальных и других прав инвалидов. В целях формирования государственной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации утверждена Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы. Обеспечение равных возможностей для детей, нуждающихся в особой заботе государства является одним из направлений Стратегии является. [2, с.6]

В настоящее время большинство детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, получают образование в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Включение таких детей в образовательный процесс обычной школы является новым подходом для российского образования. Такой подход к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья называется инклюзивным образованием.

С отклонением в развитии можно родиться, а можно «приобрести» его, стать инвалидом уже в преклонные

годы. От недееспособности никто не застрахован. Ее причинами могут выступать различные неблагоприятные факторы внешней среды и наследственные влияния. Степень тяжести расстройств психофизического здоровья человека может варьировать от легкой (почти незаметной со стороны) до тяжелой, ярко выраженной (например, церебральный паралич, синдром Дауна). [4, с.117]

В настоящее время в России насчитывается более 15 млн лиц с отклонениями в развитии, что составляет

около 11% населения страны. Более 2 млн детей с ограниченными возможностями (8% всей детской популяции), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды. Ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости родителей (особенно матерей), ряд нерешённых социально-экономических, психолого-педагогических и медицинских проблем способствуют увеличению числа детей с ОВЗ и детей-инвалидов, делая эту проблему особенно актуальной.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; Авт. коммент. М. А. Степанова. — М.: Просвещение. — 321 с.
2. Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.95 № 181-ФЗ (ред. от 28.12.2013 с изменениями, вступившими в силу с 01.01.2014) Издательство: Норматика, 2014 г.
3. Подольская, О. В. «Дополнительное образование детей с особыми образовательными потребностями», [Электронный ресурс]
4. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития. [пер. с англ.] / Селигман М., Дарлинг Р. / — М.: Теревинф, 2007. — 368 с.

Идеи Л.С Выготского в области педагогики и воспитания

Назарян Нарине Габриеловна, студент
 Научный руководитель: Таранов Владимир Андреевич,
 кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики и психологии
 Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

В статье освещаются идеи Л.С Выготского в области педагогики и воспитания.

Ключевые слова: педагогика, воспитание, педология, развитие.

L.S Vygotsky's ideas in the field of pedagogy and education

Nazarian Narine Gabriyelovna, student
 Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

Annotation: *The article highlights the ideas of L.S Vygotsky in the field of pedagogy and education*

Key words: *pedagogy, education, pedagogy, development*

Лев Семенович Выготский — известный русский психолог начала XX века, который связал психологию с педагогикой. Его новаторские идеи и концепции в педагогике и психологии намного опередили время. Изучая развитие детей, ученый создал или развил несколько направлений в психологической педагогике: педологию и коррекционную педагогику. На основании его идей была создана новая демократическая школа.

В процессе исследований ученый пришел к изучению не только процесса развития ребенка, но и его воспитания. А поскольку изучением воспитания занимается педагогика, Выготский начал исследования и в этом направлении.

Он считал, что любой педагог должен строить свою работу с опорой на психологическую науку. В начале XX века появилась педагогическая психология, которая основывалась на том, что обучение и воспитание зависят от психики конкретного ребенка. Занимаясь педагогикой, ученый увлекся новой наукой педологией (знания о ребенке с точки зрения разных наук) и стал главным педологом страны. Новая наука не решала многих проблем педагогики. Альтернативой стала педология — комплексная наука о полном возрастном развитии ребенка. Центром изучения в ней является ребенок с точки зрения биологии, психологии, социологии, антропологии, педиатрии, педагогики. Горячей проблемой педологии была социализация ребенка.

Считалось, что развитие ребенка идет от индивидуального психического мира к внешнему миру (социализации). Выготский первый выдвинул постулат о том, что социальное и индивидуальное развитие ребенка не противостоят друг другу. Это просто две разные формы одной и той же психической функции.

Он считал, что социальная среда является источником развития личности. Ребенок впитывает (делает внутренними) те виды деятельности, которые пришли к нему извне (были внешними). Эти виды деятельности изначально закреплены в общественных формах культуры. Ребенок перенимает их, видя, как другие люди выполняют эти действия.

Т. е. внешняя социальная и предметная деятельность переходит во внутренние структуры психики (интериоризация), и через общую социально-символическую деятельность (в т.ч. через речь) взрослых и детей формируется основа психики ребенка.

Выготский сформулировал основной закон культурного развития: в развитии ребенка любая функция появляется два раза — сначала в социальном аспекте, а потом в психологическом (т.е. сначала она внешняя, а потом становится внутренней).

Выготский считал, что этот закон определяет развитие внимания, памяти, мышления, речи, эмоций, воли. Выготский разработал новую теорию аномального развития ребенка, на которой сейчас базируется дефектология. Цель этой науки социализация особых детей с дефектом, а не изучение самого дефекта. Это была революция в дефектологии. Он связал специальную коррекционную педагогику с педагогией нормального ребенка. Он считал, что личность особого ребенка формируется так же, как и у обычных детей. Достаточно социально реабилитировать аномального ребенка, и его развитие пойдет по обычному руслу. Его социальная педагогика должна была помочь ребенку снять отрицательные социальные наклонения, вызванные дефектом. Сам дефект не есть причина аномального развития ребенка, это лишь следствие неправильной социализации.

Исходной точкой в реабилитации особых детей должно стать не затронутое дефектом состояние организма. «С опорой на здоровое, положительное и следует работать с ребенком», — Выготский.

Запустив реабилитацию, можно запустить и компенсаторные возможности организма особого ребенка. Очень эффективной для восстановления нормального развития особых детей стала идея зоны ближайшего развития

Зона ближайшего развития — это «расстояние» между уровнем актуального и возможного развития ребенка. Уровень актуального развития — это развитие психики ребенка в данный момент (какие задания могут выполняться самостоятельно). Зона ближайшего развития — это будущее развитие личности (действия, которые выполняются с помощью взрослого). Это базируется на предположении, что ребенок, обучаясь какому-то элементарному действию, параллельно осваивает общий

принцип этого действия. Во-первых, само это действие имеет уже более широкое применение, чем его элемент. Во-вторых, освоив принцип действия, можно применить его для выполнения другого элемента. Это будет уже более легкий процесс. Налицо развитие в процессе обучения. Но обучение не тождественно развитию: не всегда обучение подталкивает развитие, наоборот, оно может стать тормозом, если опираться только на то, что дитя умеет, и не учитывается уровень его возможного развития.

Обучение станет развивающим, если ориентироваться на то, чему ребенок может научиться на основе предыдущего опыта.

Величина зоны ближайшего развития у каждого ребенка своя. Это зависит: от потребностей ребенка; от его возможностей; от готовности родителей и учителей оказать помощь в развитии ребенка.

Выготский не разрабатывал методики воспитания и развития детей, но его концепции правильной организации обучения и воспитания стали основой многих развивающих программ и систем. Исследования, идеи, гипотезы и концепции ученого намного опередили время. Ученый считал, что воспитание состоит не в приспособлении ребенка к окружающей среде, а в формировании личности, выходящей за рамки этой среды, как бы смотрящего вперед. При этом ребенка не надо воспитывать извне, он должен самовоспитываться. Это возможно при правильной организации процесса воспитания. Только личная деятельность ребенка может стать основой воспитания.

Воспитатель должен быть лишь наблюдателем, корректно направлять и регулировать самостоятельную деятельность ребенка в нужные моменты.

Так воспитание становится активным процессом с трех сторон:

ребенок активен (он выполняет самостоятельное действие);

воспитатель активен (он наблюдает и помогает);

среда между ребенком и воспитателем активна.

Воспитание тесно связано с обучением. Оба процесса являются коллективной деятельностью. На принципах коллективного процесса воспитания и обучения основывается структура новой трудовой школы, которую создал Выготский с учениками.

Это был прообраз демократической школы, базирующейся на творческой, динамичной педагогике сотрудничества. Она опережала свое время, была несовершенна, допускала ошибки, но при этом успешно функционировала.

Идеи Выготского воплощали в жизнь педагоги Блонский, Венцель, Шацкий и другие.

На базе школы проверялась педологическая теория: работали кабинеты психологической и педологической диагностики; осуществлялся постоянный медицинский и психологический контроль; создавались классы по принципу педологического возраста ребенка.

Такая школа существовала до 1936 г., пока на нее не начались нападки советской власти. Школу перепрофилировали в обычную.

Саму идею педологии извратили, и она пришла в забвение. Вторую жизнь педология и идея трудовой школы получила в 90-х гг. с развалом СССР. Единая трудовая школа в современном понимании — это демократическая школа, очень уместная в сегодняшнем образовании.

Выготский утверждает, что ребенок быстро развивается и осваивает окружающий мир, если общается с взрослым. При этом сам взрослый должен быть заинтересован в общении. Очень важно поощрять речевое общение ребенка.

Речь — это знаковая система, которая возникла в процессе общественно-исторического развития человека. Она способна трансформировать детское мышление, помогает решать задачи и образовывать понятия. В раннем возрасте в речи ребенка употребляются слова с чисто эмоциональным значением.

С ростом и развитием детей в речи появляются слова конкретного значения. В старшем подростковом возрасте ребенок начинает обозначать словами и абстрактные понятия. Таким образом, речь (слово) изменяет психические функции детей. Психическим развитием ребенка первоначально управляет общение с взрослым (через речь). Затем этот процесс переходит во внутренние структуры психики, появляется внутренняя речь. Самому яростному осуждению подвергались исследования и идеи Выготского по психологической педагогике. В частности, некоторые ученые утверждали, что его концепция обучения, основанная на зоне ближайшего развития, таит в себе опасность того, что можно подтолкнуть вперед ребенка, не имеющего достаточного потенциала. Это может резко затормозить детское развитие.

Отчасти это подтверждается модной сейчас тенденцией: родители стремятся максимально развивать

крошек, не учитывая их способности и потенциал. Это резко нарушает здоровье и психику детей, снижает мотивацию к дальнейшему обучению.

Еще одна спорная концепция: системно помогая выполнять ребенку действия, которые он не осилил самостоятельно, можно лишить дитя независимости мышления. Его идея зоны ближайшего развития помогла оценивать потенциал обучаемости и оказалась плодотворной. Перспектива ее оптимистична. Очень полезной для коррекции развития и обучения особых детей стала концепция дефектологии. Многие школы взяли на вооружение определения возрастных норм по Выготскому. С появлением новых наук (валеологии, коррекционной педагогики, новым прочтением ранее извращенной педологии) идеи ученого стали очень актуальными и вписывались в концепцию современного образования, новой демократической школы.

Многие идеи Выготского сегодня популяризируются у нас и за рубежом. Майкл Коул и Джером Брунер включили их в свои теории развития. Ром Харре и Джон Шоттер считали Выготского основоположником социальной психологии и продолжили его исследования. В 90-х гг. Валсинер и Барбара Рогофф углубили психологию развития на основе выготских идей. Учениками Выготского были крупные отечественные психологи, в том числе Эльконин, который тоже занимался проблемами развития детей. Совместно с педагогами на базе идей Выготского, он создал эффективную развивающую программу Эльконина-Давыдова-Репкина.

По ней обучают по особой системе математике, и языку, она одобрена государством и сейчас широко применяется в школах.

Кроме того, осталось еще много талантливых гипотез и нереализованных идей Выготского, которые ждут своего часа.

Литература:

1. Педагогическая психология. — М: Работник просвещения, 1926
2. Педология подростка. — М: МГУ, 1930

Научное наследие Л. С. Выготского в методике обучения младших школьников. Воображение как комбинирующая способность человеческого мозга

Пода Александра Сергеевна, студент

Научный руководитель: Гордиенко Наталья Викторовна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики и психологии
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

В статье освещается проблема развития воображения в младшем школьном возрасте. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования проведенного на базе МБОУ СОШ № 1 г. Лермонтова Ставропольского края. Рассмотрены последствия педагогической работы, способствующей развитию воображения на уроках технологии.

Ключевые слова: младшее школьное звено, ФГОС НОО, педагогическая работа, развитие, воображение.

Scientific Heritage of I. S. Vygotsky in the Technique of Training of Younger School Students. Imagination as the Combining Ability of the Human Brain

Poda Alexandra Sergeevna, student

Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

Annotation: *The article covers the problem of development of imagination in the Junior school age. Presents the results of experimental studies carried out on the basis of MBOU SOSH № 1 Lermontov of the Stavropol territory. Look at the implications of educational work, contributing to the development of imaging technology in the classroom.*

Keywords: *primary school level, education standards, educational work, development, imagination.*

Лев Семенович Выготский обосновал решающую роль обучения и воспитания в развитии и становлении важнейших психологических структур и функций, в формировании личности. Согласно Л. С. Выготскому, «обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования».

На сегодняшний момент важнейшим условием прогрессивного развития как каждого отдельного члена общества, так и всего общества в целом, является способность к творческому решению поставленных задач. Творческую деятельность Л. С. Выготский определяет как «деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке».

Одной из актуальных проблем образования на современном этапе является создание условий для творческой самоактуализации и самореализации ребёнка, под которыми, прежде всего, понимается свобода выбора форм жизнедеятельности, цели и способов её достижения, направлений и сфер существования. Свобода самореализации ребёнка тесно связана с его возможностями и склонностями, так как ребёнок полностью открывает себя только в условиях, отвечающих его склонностям.

Для того чтобы богатый творческий потенциал детей мог актуализироваться, нужно создать определенные условия, прежде всего, ввести ребенка в настоящую творческую деятельность. Ведь именно в ней, как давно утверждает психология, из предпосылок рождаются и развиваются способности.

Эта необходимость обусловлена принятием Федерального государственного стандарта начальной школы (Приказ Минобрнауки России № 373 от 06 октября 2009 г.), в основе которого лежит системно-деятельностный подход, предполагающий разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающий рост творческого потенциала, познава-

тельных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

В настоящее время в связи с новыми задачами, выдвинутыми обществом перед системой народного образования, особую актуальность приобретает проблема развития воображения детей. Современная педагогическая наука рассматривает воображение как важнейшую сторону детского творчества. Способность к необычному комбинированию элементов действительности, создание не имеющих в реальности аналогов определяют главные черты творческого процесса: умение видеть и ставить проблемы, возможность рассматривать предметы и явления в различных контекстах, связях и отношениях, находить нетрадиционные способы решения проблемных ситуаций.

Человек с развитым воображением способен быстрее и экономичнее решать поставленные перед ним задачи, эффективнее преодолевать трудности, намечать новые цели, обеспечивать себе большую свободу выбора и действий, то есть, в конечном счёте — наиболее эффективно организовать свою деятельность при решении задач, поставленных перед ним обществом. Именно творческий подход к делу является одним из условий воспитания активной жизненной позиции личности.

Предпосылки к дальнейшему творческому развитию и саморазвитию личности, куда входит и воображение, закладываются в детстве. В этой связи возросшие требования предъявляются к начальным этапам становления личности ребёнка, особенно к начальному школьному образованию, во многом определяющему дальнейшее её развитие.

В последние годы в воспитании детей взрослые очень большое внимание уделяют интеллектуальному развитию. На развитие же воображения и фантазии не остаётся времени, что сказывается на бедности образного мышления и других познавательных процессов, обуславливающих успешность обучения. Развитие воображения как познавательного процесса — одна из основных задач образования в школе, помогающая формировать личность ребёнка.

Как показывают педагогические исследования, воображение помогает успешно и дифференцированно усва-

ивать материал, выделить главное и второстепенное. Оно помогает уйти от догм в понимании не только науки, но и искусства, мобилизуя все виды мыслительной и творческой деятельности учащихся. С использованием воображения в процессе обучения восприятие материала у ребёнка происходит не только на сознательном уровне, но и на эмоциональном. Обостряется интерес, стремление справиться с поставленной задачей. Повышается результативность и глубина знаний, умений и навыков.

Воображение — значимый фактор, оказывающий влияние на формирование личности. Эталоны, которым человек хочет подражать или, к которому стремится, служат примерами для организации его жизни, личностного и нравственного развития [1, с 23]

Основное условие развития воображения младшего школьника — включение его в самую разнообразную деятельность. В процессе развития ребенка развивается и воображение. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает, тем продуктивнее будет активность его воображения — основы всякой творческой деятельности. У каждого ребенка есть воображение, фантазия, но проявляются они по-разному, в зависимости от его индивидуальных особенностей [2, с.97].

Характерной особенностью воображения младших школьников является наглядность и конкретность создаваемых образов. Ребенок представляет в уме то, что он видел в природе или на картинке.

Следовательно, в процессе обучения воображение имеет очень большое значение, так как без него невозможно воспринимать и понимать учебный материал. Учение способствует развитию воображения, обогащает его. Кроме того, у младшего школьника воображение все теснее связывается с его жизненным опытом, причем не остается пассивным процессом, а постепенно становится побудителем к деятельности. Возникшие образы и мысли ребенок стремится воплотить в реальные предметы (в рисунки, игрушки, разные поделки), над изготовлением которых надо потрудиться. И в основном развитие творческого воображения ребенка происходит на уроках технологии и изобразительного искусства уже в начальной школе.

Уроки технологии, оптимальные для развития воображения младших школьников, имеют различную классификацию и структуру. Содержание уроков технологии составляет целостную систему. Отличие их состоит в том, что они базируются на предметно-практической деятельности, которая в свою очередь обеспечивает ребенку, прежде всего, чувственное познание действительности.

Систематизация уроков технологии возможна по разным основаниям: по материалам, используемым в работе, по учебным операциям, по дидактическим целям, по способам организации.

На любом уроке технологии ребенок активно пользуется творческим воображением. Понятие «творчество» следует отнести к одному из самых распространенных и часто встречающихся в методике трудового обучения.

Творческое воображение предполагает создание чего-то нового, еще не существующего в человеческой практике.

Исследуя данную проблему, было организовано опытно-экспериментальное исследование, проведенное с учениками 1-х классов (1 «А» — экспериментальная группа и 1 «В» — контрольная группа) МБОУ СОШ № 1 г. Лермонтова Ставропольского края.

На первом этапе работы стояла цель выявить и диагностировать уровни развития воображения младших школьников.

Для диагностики были использованы следующие диагностические методики: Тест креативности Элиса Пола Торренса; «Нарисуй что-нибудь» (автор Ю.А. Афонькина); «Скульптура» (автор Р.С. Немов).

Проведя диагностики и обработав результаты, сводная таблица свидетельствовала о том, что показатели экспериментальной и контрольной групп отличаются лишь в нескольких процентах. И в одной, и в другой группах преобладает низкий уровень развития воображения, на высокий уровень отводится лишь несколько процентов.

Цель второго этапа эксперимента заключалась в разработке и апробации системы педагогической работы направленной на развитие воображения младших школьников в ходе решения несложных дизайнерских задач на уроках технологии. Этот этап исследования проводился только с учениками экспериментальной группы.

На этом этапе с учащимися группы проводились уроки технологии, способствующие развитию воображения. Особенность проведенных уроков заключалась в том, учащимся было необходимо не только применить имеющиеся знания и умения, но и реализовать поставленные перед ними несложные дизайнерские задачи. Также на уроках обязательно использовались дидактические игры, обучение в сотрудничестве, информационные компьютерные технологии. Следовательно, на этом этапе мы строили учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы учащиеся в процессе творческой деятельности развивали собственное воображение.

В ходе педагогической работы по развитию воображения младших школьников на уроках технологии стали заметны изменения в самостоятельной работе учащихся. После был проведен третий этап — контрольный. Его цель: повторное выявление и диагностика уровней развития воображения младших школьников. Этот этап исследования проводился с учащимися контрольной и экспериментальной групп.

Для реализации цели контрольного этапа эксперимента использованы методики, упомянутые выше, в первом этапе эксперимента.

Анализируя результаты контрольного эксперимента можно отметить, что данные проведенного исследования доказывают эффективность педагогической работы направленной на развитие воображения младших школьников в ходе решения несложных дизайнерских задач на уроках технологии.

Итоги контрольного этапа показывают положительную динамику в экспериментальной группе, что доказывает необходимость организации педагогической работы направленной на развитие воображения младших школьников в ходе решения несложных дизайнерских задач.

Как показывают педагогические исследования, воображение помогает успешно и дифференцированно усваивать материал, выделить главное и второстепенное. С использованием воображения в процессе обучения восприятие материала у ребёнка происходит не только на сознательном уровне, но и на эмоциональном. Обостряется

интерес, стремление справиться с поставленной задачей. Повышается результативность и глубина знаний, умений и навыков.

Уроки технологии дают учителю огромные возможности не только для развития ученика в целом (морально, культурно, эстетически и творчески), но и в плане творческого воображения. Данная характерная черта этих уроков заложена в целях и задачах самой учебной дисциплины. «Технология» реализуется в школах для достижения одной из основных целей — развитие творческого потенциала учащегося как способа самореализации.

Литература:

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. Глава IX. Воображение. Электронный вариант статьи. 2005.
2. Дьяченко, О. М. Развитие воображения школьника. Электронный учебник. 2005.

Реализация идей Л. С. Выготского в теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и в теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова

Рябчунова Карина Николаевна, студент

Научный руководитель: Таранов Владимир Андреевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики и психологии Железноводского филиала СГПИ Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

В статье рассматривается, как повлияли идеи Л. С. Выготского на теории последователей.

Ключевые слова: *интериоризация, теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий, теория развивающего обучения, внутренняя речь.*

Implementation of the Ideas of L. S. Vygotsky in the Theory of Planned-Stage Formation of Mental Actions P. Y. Halperin and the Theory of Developmental Education D. B. Elkonin — V. V. Davydov

Riabchunova Karina Nicolaevna, student

Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

Annotation: *This article explores how ideas influence on the followers of Vygotsky's theory.*

Keywords: *internalization, theory of mental actions, the theory of developmental education, inner speech.*

Многие взгляды и идеи Л. С. Выготского легли в основу новаторских педагогических теорий и систем, возникающих в отечественной и зарубежной педагогике во второй половине 20 века.

Среди них следует выделить: «Теорию поэтапного формирования умственных действий» П. Я. Гальперина, а также «Теорию развивающего обучения» Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова — В. В. Репкина.

Взгляды Л. С. Выготского о развитии высших психических функций легли в основу «Теории поэтапного форми-

рования мыслительной деятельности», которая была разработана в 50 годы П. Я. Гальпериным.

Выступая против субъективно-идеалистических взглядов на природу психики, Выготский был убежден в связи психики и поведения. Соответственно принципу интериоризации, умственное — внутреннее — действие формируется как преобразование исходного практического действия, его поэтапный переход от существования в материальной форме к существованию в форме внешней речи, затем «внешней речи про себя» (вну-

треннее проговаривание) и, наконец, свернутого, внутреннего действия.

Опираясь на эту идею Л.С. Выготского, П.Я. Гальперин утверждал, что любое новое умственное действие, например, воображение, понимание, мышление наступает после соответствующей внешней деятельности. Его теория рассматривает учение как систему определенных видов.

Центральным звеном теории о поэтапном формировании умственных действий является действие как единица любой человеческой деятельности. Образ действия и образ среды действий объединяются в единый структурный элемент, на основе которого происходит управление действием и который называется ориентировочной основой действия. Ориентировочная основа действия — это та система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия.

В каждом человеческом действии выделяются ориентировочная, исполнительная и контрольная части.

Основная идея теории П.Я. Гальперина — усвоение знаний и усвоение деятельности происходит в результате выполнения определенной системы действий. При этом этапы усвоения знаний нельзя отделять от этапов усвоения деятельности. Тем самым знания включаются в структуру действия. П.Я. Гальперин установил, что переход внешнего, практического действия во внутреннее, умственное действие есть сложный многоэтапный процесс. И если мы хотим сформировать у учащихся полноценные умственные действия, то должны развернуть процесс образования действий и провести их через все этапы этого процесса [1].

Формирование умственных действий происходит не сразу, а через несколько этапов.

1 этап. Мотивационный. Связан с предварительным ознакомлением с целью действия, создание необходимой мотивации у учащихся.

2 этап. Это этап составления схемы ориентировочной основы действия (учащимся показывают, как и в каком порядке выполнять действие). Здесь возможны два метода. При первом методе учитель объясняет ребенку действие и затем просит его это действие осуществить, помогая ребенку соответствующими указаниями. При втором методе учитель выполняет действие, ребенок наблюдает и “помогает” ему подсказкой. П.Я. Гальперин установил большую эффективность второго метода.

3 этап. Выполнение реальных действий. В действиях представлены все входящие в него операции. Речь учителя, направляя действия ребенка с материалом, помогает ему выделить предметы, цели действия и методы достижения целей. И ребенок медленно, с осознанием всех входящих в действие операций действует с материалом сам. При этом в речевой форме комментируется все, что выполняется практически. Когда содержание действия будет усвоено, то его можно будет переводить на 4 этап.

4 этап. Овладение действием на уровне внешней речи. К этому этапу ребенок же овладел действием с ис-

пользованием предметов. Теперь он в состоянии перейти к стадии представления своих действий посредством внешней речи, словесного анализа. Ребенок уже может проговорить содержание действия вслух, объяснить способ, каким собирается действовать. То, что было практическим действием, становится действием теоретическим. Однако последнее подкрепляется собственной речью ребенка (в форме громкой речи или в письменном виде) без опоры на “материальные” или “материализованные” средства. Здесь возможны два вида ошибок:

5 этап. Перенос действия на умственный уровень. Это первая форма умственного действия. Вместо речи вслух ребенок поощряется к проговариванию про себя. На первых порах действие представляет как бы инструкцию про себя, или мысленное проговаривание развернутой речью. Это действие сохраняет осознанность (осознанная речь). По мере того, как действие становится все более привычным, речь все более начинает сокращаться, свертываться, многие его компоненты перестают осознаваться, нарастает быстрота и легкость выполнения. Конец этого этапа характеризуется полной сформированностью действия во внутренней речи.

6 этап. Выполнение действия в умственном плане. Это заключительный этап на пути преобразования действия из внешнего во внутреннее, переход на понятийный уровень. На этом этапе действие становится обобщенным, сокращенным, выполняемым самостоятельно без опознавания входящих в него операций. Здесь учащиеся действуют уже с понятиями или представлениями, весь процесс решения задачи идет про себя, без внешних опор, т.е. процесс оказывается скрытым, а сознанию открывается лишь продукт этого процесса.

П.Я. Гальперин подчеркивает, что если ребенок ошибся и научился неверно, необходимо вернуться к более ранним этапам и начать сначала, давая ему возможность попрактиковаться на той стадии, где он получил ошибочное подкрепление своим неверным действиям [2].

Таким образом, в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, в качестве единицы анализа процесса усвоения (интериоризации) выступает действие. Причем, характер «материализованного» действия определяется типом его ориентировочной основы.

Теория развивающего обучения берёт своё начало в работах И.Г. Песталотци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского и др. В начале 30-х годов XX в. Л.С. Выготский выдвинул идею обучения, идущего впереди развития и ориентированного на развитие ребёнка как на основную цель. Согласно его гипотезе, знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся.

Идеи Л.С. Выготского были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности. На первый план было выдвинуто становление ребёнка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Несколько иное направление развивающего обучения в 60-х годах было разработано Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым и воплощено в практике работы экспериментальных школ. В их технологии основное внимание обращалось на развитие интеллектуальных способностей ребёнка [3].

Концепция учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова сложилась и законодательно закрепились в российском образовании в 70-х годах прошлого века как альтернатива традиционной системе образования (в 1996 г. решением Коллегии Министерства образования РФ она была признана одной из трех государственных систем).

Система развивающего обучения — новый подход к обучению детей в существующем проблемном мире. Созданная отечественными учеными, она вошла в практику школ России, Украины, Казахстана, Белоруссии, Латвии. Система вызывает огромный интерес у французских, немецких, голландских, канадских, норвежских и японских педагогов. В Норвегии, например, развивающее обучение активно внедряется не только в начальном (как в основном сложилось в России), но и в среднем, старшем звене школы, в колледжах и университетах.

Развивающее обучение родилось из теории, а не из эксперимента или анализа практического опыта обучения, т.е. сначала была теория об обучении, идущем впереди развития, а потом уже само развивающее обучение стало фактом практики. Важно отметить, что концепция развивающего обучения возникла в тех исторических условиях, когда провозглашенная в стране реформа школьного образования нуждалась в освобождении от факторов, тормозящих психическое развитие детей. К их числу относилась ориентация начального образования на тот уровень

психического, в частности, умственного развития, который достигается в период дошкольного детства. Психологи к тому же обнаружили, что традиционное начальное обучение не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся, так как не отрывается от присущих дошкольнику приемов эмпирического мышления.

Именно в пределах начального обучения проводились группой Эльконина-Давыдова теоретические и экспериментальные исследования проблем развивающего обучения в течение 20 лет. Одновременно издавались новые учебники и методические пособия по разным предметам.

Обращая внимание именно на развитие типа мышления учащегося, авторы концепции акцентировали внимание на разную роли чувственного и рационального познания, а в последнем различали эмпирическое и теоретическое мышление [4].

В 1997 году в журнале «Психологическая наука и образование» была опубликована статья «Организация развивающего обучения в 5–9-х классах (методические рекомендации для преподавателей)», авторами которой являлись В. В. Давыдов и В. В. Репкин.

Авторы концепции развивающего обучения разработали представление об эталонной учебной деятельности как познавательной, построенной по теоретическому типу.

Взяв за основу теоретические аспекты работ Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и В. В. Репкина поставили вопрос о возможности разработки новой системы обучения с направлением обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. В этой системе многие понятия усваиваются сначала на основе «содержательной абстракции» и лишь затем раскрываются и применяются к отдельным областям действительности [5].

Литература:

1. Выготский, Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М.: Смысл, Эксмо, 2004. — 512 с.
2. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Психология развития. — СПб: Питер, 2001. — 512 с.
3. Выготский, Л. С. Инструментальный метод в психологии. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1982. — 487 с.
4. Выготский, Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1982. — 487 с.
5. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 3. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.

Идеи педагогики и воспитания в наследии Л. С. Выготского

Хангулова Амалия Эдуардовна, студент

Научный руководитель: Таранцова Александра Владимировна,
старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики и психологии
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Статья посвящена осмыслению вклада Л. С. Выготского в развитие отечественной и мировой науки, учению о возрасте как единице анализа детского развития.

Ключевые слова: педагогика, детская психология, дефектология, коррекционная педагогика, задержка психического развития, культурное развитие личности.

Ideas of pedagogy and education in the heritage of L. S. Vygotsky

Hangulova Amalia Eduardovna, student

Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

The article is sanctified to the comprehension of deposit of L. S. Vygotsky in development of home and world science, to the studies about age as unit of analysis of child's development.

Keywords: pedagogy, children psychology, defectology, special education, mental retardation, cultural development of the individual.

Лев Семенович Выготский — известный русский психолог начала XX века, который связал психологию с педагогикой. Его новаторские идеи и концепции в педагогике и психологии намного опередили время.

Выготский был, прежде всего, психологом. Он выбрал для себя такие направления исследований:

- сравнение взрослых и детей;
- сравнение современного человека и древнего;
- сравнение нормального развития личности с патологическими поведенческими отклонениями.

Так Л. С. Выготский пришел к углубленному изучению детской психологии. Он исследовал закономерности развития обычных детей и аномальных. В процессе исследований ученый пришел к изучению не только процесса развития ребенка, но и его воспитания. А поскольку изучением воспитания занимается педагогика, Выготский начал исследования и в этом направлении.

Он считал, что любой педагог должен строить свою работу с опорой на психологическую науку. Так у него связалась психология с педагогикой. А несколько позже выделилась отдельная наука в социальной педагогике — психологическая педагогика.

Лев Семенович Выготский выдвинул идеи, которые раскрыли законы культурного развития личности, ее психических функций (речи, внимания, мышления), объяснили внутренние психические процессы ребенка, его отношения с окружающей средой.

Его идеи по дефектологии положили начало коррекционной педагогики, которая стала практически помогать особым детям.

Существенным вкладом в педагогическую психологию является введенное Выготским понятие зона ближай-

шего развития. Зона ближайшего развития — «область не созревших, но созревающих процессов», объемлющая задачи, с которыми ребенок на данном уровне развития не может справиться сам, но которые способен решить с помощью взрослого; это уровень, достигаемый ребенком пока лишь в ходе совместной деятельности с взрослым.

Выготский не разрабатывал методики воспитания и развития детей, но его концепции правильной организации обучения и воспитания стали основой многих развивающих программ и систем. Исследования, идеи, гипотезы и концепции ученого намного опередили время.

Л. С. Выготский считал, что воспитание состоит не в приспособлении ребенка к окружающей среде, а в формировании личности, выходящей за рамки этой среды, как бы смотрящего вперед. При этом ребенка не надо воспитывать извне, он должен самовоспитываться.

Это возможно при правильной организации процесса воспитания. Только личная деятельность ребенка может стать основой воспитания.

Воспитатель должен быть лишь наблюдателем, корректно направлять и регулировать самостоятельную деятельность ребенка в нужные моменты.

Так воспитание становится активным процессом с трех сторон:

- ребенок активен (он выполняет самостоятельное действие);
- воспитатель активен (он наблюдает и помогает);
- среда между ребенком и воспитателем активна.

Воспитание тесно связано с обучением. Оба процесса являются коллективной деятельностью. На принципах коллективного процесса воспитания и обучения основны-

вается структура новой трудовой школы, которую создал Выготский с учениками.

Научное наследие Л. С. Выготского лежало в основе разработки проблемы о детях с так называемой задержкой психического развития. (ЗПР), для которых в 1981 г. утвержден новый тип специальной школы. Это особая категория детей, куда входят дети с осложненными формами инфантилизма, церебральной астении и другими малыми мозговыми дисфункциями.

На последнем этапе своей научной деятельности Выготского заинтересовали проблемы мышления и речи и им была написана научная работа Мышление и речь. В этом фундаментальном научном труде основной явля-

ется мысль о неразрывной связи, существующей между мышлением и речью. Выготский сначала высказал предположение, которое вскоре сам же и подтвердил, что от формирования и развития речи зависит уровень развития мышления. Он выявил взаимообусловленность двух этих процессов.

Выдвинутые и разработанные в трудах Л. С. Выготского и его учеников и последователей Н. П. Блонского, Б. Г. Ананьева, Л. С. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина и др. идеи бесценны для решения современных проблем организации научных исследований и целенаправленной коррекционно-психологической помощи детям.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982–1984. С. 252.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.

Воспитательная среда по Л. С. Выготскому

Хусейнова Зульфия Аликовна, студент
 Научный руководитель: Таболова Элита Солтановна,
 кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики и психологии
 Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Статья посвящена вопросу воспитания ребенка в социальной среде. Влияния социума на развитие ребенка, как духовно-нравственное познание, так и предметное познание.

Ключевые слова: воспитательная среда, воспитательный процесс, личность, деятельность.

Educational Environment According to L. S. Vygotsky

Huseinova Zulfia Alikovna, student
 Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

Annotation: the article is devoted to the education of the child in a social environment. The impact of society on child development, as spiritually-moral education and subject.

Keywords: educational environment, educational process, personality, activity.

В основу воспитательного процесса всегда положена личная деятельность обучающегося, и весь опыт преподавателя сводится к управлению и регулированию своей деятельности. Л. С. Выготский так сформулировал, «формулу» воспитательного процесса: воспитание осуществляется через собственный опыт обучающегося, который определяется социальной средой, и роль преподавателя, при этом сводится к организации и регулированию воспитательной среды в жизни ребенка.

Для Л. С. Выготского воспитательная среда — это искусственная среда, где детям представлены все формы общественной жизни. С одной стороны, это хорошо, а с другой нет. Хорошо тем, что за счет этого удается из-

бежать влияния многих отрицательных воздействий реального социального быта ребенка. Плохо тем, что за счет своей искусственности она не в силах передать все многообразие жизненных взаимоотношений.

Воплощение такой среды является, по мнению Л. С. Выготского, необходимым условием воспитательной работы. Выготский считал, что необходимо «отказаться от стихийного начала в воспитательном процессе и противопоставить ему разумное сопротивление и управление этим процессом, достигаемое через рациональную организацию среды» [2, с. 86].

С введением понятия «воспитательная среда», стали рассматривать как трехсторонний процесс воспитания:

- 1) активность обучаемого;
- 2) активность преподавателя;
- 3) активность заключенной между ними воспитательной среды.

В этом случае преподаватель выступает с точки зрения психологии как ведущий воспитательной среды, и контролирует взаимодействия с воспитанником. Используя все возможности социальной среды, в которой живет и действует ребенок, педагог может направлять и руководить деятельностью ребенка для будущего социального развития. При этом главным рычагом воспитательного процесса выступает социальная среда, и вся роль преподавателя сводится к управлению этим рычагом.

Явные механизмы воспитательного процесса можно проследить на примере нравственного воспитания. Главная идея данного процесса сводилась к усвоению школьниками определенных правил и норм нравственной морали. В данном случае вся система нравственного воспитания оказывалась построенной на авторитарном принципе, т.е. на признании определенного принудительного значения за авторитетом родителей и преподавателей.

Есть и отрицательные стороны которые приводят к запугиванию, запретам и угрозам, что зачастую часто встречается в воспитательной среде.

По мнению Л.С. Выготского, такое послушание, мотивированное страхом, является лишенным нравственно-воспитательной силы, потому что заранее предполагает негативное отношение к вещам и поступкам.

В своих трудах Л.С. Выготский называет несколько основных недостатков такого рода воспитательных воздействий.

1. Запугивая слабого, такое воспитание всегда способно вызвать негативные отношения сильного, придавая его действиям определенную степень гордости за свои поступки.

2. Запреты создают вымышленные представление о моральных ценностях и поступках. Нравственному достоинству приписывается ценность определенного богатства, а ко всякому отклонению вырабатывается негативное отношение.

3. Всякое описание порока создает предпосылки к его реализации.

Тем самым Л.С. Выготский сформулировал вывод о том, что главный механизм в психологии, лежащий в основе авторитарного воспитания, представляет собой педагогическое заблуждение. В силу этого «авторитарный принцип в морали должен быть разрешен, и на его место поставлено нечто совершенно новое» [3, с. 264].

В качестве альтернативы таким формам воспитания предполагается использовать воспитательные возможности социальной среды.

«Моральное воспитание — это прежде всего социальное воспитание» [3, с. 262].

Согласно взглядам Выготского, основой нравственного воспитания заложена социализация школьника

и его поведения с поведением коллектива. Тем самым на первый план выходит не послушание обучающегося учителю, а свободная социализация самих учеников.

По оценке Л.С. Выготского семейные ценности, представляет собой первое, несложное, социально-целое с определенным количеством хорошо известных ребенку элементов взаимоотношений. Первым фундаментом воспитания является семья. Именно в семье у ребенка в душе закладываются глубокие и прочные социальные связи, но определенного размера.

По мнению Л.С. Выготского «семья воспитывает семьянина, тогда как воспитание должно быть направлено на формирование гражданина».

Еще одна форма, создание которой еще только началось в то время, была названа Л.С. Выготским детским движением, способным объединить детей в масштабах всего города и даже всей страны. В этих движениях, и только в них, дети могут научиться реагировать на социальные раздражители, связывать свое поведение с поведением огромных человеческих масс.

В качестве главной задачи социального воспитания Выготский называет выработку и шлифовку форм социального общения. Для ее достижения предлагается использовать иную форму воспитательной работы, как игра.

Игра есть тот естественный двигатель воспитания ребенка, с помощью которого ребенок использует все социальные связи. «Бросая ребенка в новые ситуации, подчиняя его новым условиям, игра помогает ребенку бесконечно разнообразить социальную координацию движений и учит такой гибкости, эластичности и творческим умениям, как ни одна другая область воспитания» [1, с. 126].

Еще одним средством воспитания ребенка является самоуправление в школе. При этом надо учитывать и создавать необходимые атрибуты данного механизма: устав, собрания, выборы и т.д. Необходимо стремиться к тому, чтобы интерес к формальности не убил в детях живые чувства общности.

Еще один психологический фактор воспитания — природа детских влечений. Его реализация связана с одним условием, что поступок ребенка должен нести с собой впечатления, оставшиеся от действий окружающих.

«Ничто так не побуждает нас к действию, — замечает Л.С. Выготский, — как связанное с ним удовлетворение» [1, с. 268].

Для этого ребенок должен предполагать конечные результаты своих поступков, дорожить удовлетворением или неудовлетворением своих приятелей. «Эти постоянно идущие навстречу ему отраженные впечатления его же собственных поступков будут сильнейшими воспитательными мерами в руках педагога» [1, с. 269].

Рассмотрение воспитания как социально обусловленного процесса не должно, по мысли Л.С. Выготского, заставить от воспитателя проблему личности самого ребенка. Вместе с тем в этом случае «роль и направляющее значение личности воспитанника в воспитательном про-

цессе никак не могут напоминать ту «педагогическую связь», к которой сводится, индивидуалистическое воспитание как процесс, всецело заключенный между учителем и учеником» [2, с. 345].

Литература:

1. Выготский, Л. С. Конспект об игре. // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М.: смысл, Эксмо, 2004. — 512 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. — М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. — 671 с.
3. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М.: Эксмо, 2004. — 512 с.

Социально-психологические идеи Л. С. Выготского

Хангулова Амалия Эдуардовна, студент

Научный руководитель: Харина Лилия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Л. С. Выготский выдающийся отечественный психолог, оставил яркий след в науке и практике, заложил основы отечественной психодиагностики. Он разработал учение о развитии психических функций в процессе опосредованного общением освоения индивидом ценностей культуры. Культурные знания, прежде всего знаки языка, служат своего рода орудиями, оперируя которыми субъект воздействует на другого, формирует собственный внутренний мир, основными единицами которого являются значения и смыслы. Взгляды Выготского подводят к пониманию личности как особой формы организации взаимной активности данного индивида и других индивидов, где реальное бытие индивида связано с идеальным бытием других индивидов в нем и где в тоже время индивид идеально представлен в реальном бытии других людей (аспекты индивидуальности и персонализации). Таким образом, идеи Выготского, складывавшиеся главным образом в психологии познавательных процессов заложили основу отечественного подхода к пониманию психологии.

Ключевые слова: дефектология, специальная психология, зона ближайшего развития, психолого-педагогическая коррекция, интериоризация, дифференциально-диагностические методики, дефект, личность, индивид, психика, высшие психические функции.

Socio-psychological ideas of L. S. Vygotsky

Hangulova Amalia Eduardovna, student

Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

L. S. Vygotsky outstanding domestic psychologist, left a bright trace in the science and practice laid the foundations of the domestic psycho-diagnostics. He developed the doctrine of development of mental functions in the process of indirect communication development of an individual's cultural values. Cultural knowledge, especially the signs of language are a kind of guns, in that the subject has an effect on the other, forms the own internal world, whose basic units are meanings and meanings. The views of Vygotsky led to the understanding of personality as a special form of organization of the mutual activity of the individual and other individuals, where the real Genesis of the individual associated with the ideal existence of other individuals in it and where at the same time the individual is represented in the real existence of other people (aspects of individuality and personalization). Thus, Vygotsky's ideas have developed mainly in psychology and cognitive processes laid the Foundation for the domestic approach to understanding psychology.

Keywords: defectology, special psychology, zone of proximal development, psycho-pedagogical correction, internalization, differential diagnostic techniques, defect, personality, individual, psyche, higher mental functions.

Началом работы Л. С. Выготского в области специальной психологии и специальной педагогики является его назначение в 1924 г. заведующим подотделом воспитания физически дефективных и умственно от-

сталых детей в отделе социально-правовой охраны несовершеннолетних.

В настоящее время учение Л. С. Выготского остается актуальным и значимым. Со временем, интерес к его те-

ории возрастает. На современном этапе развития психологии и педагогики, несомненно, важны выдвинутые им идеи о возможностях аномального ребенка, положение ведущей роли обучения в развитии.

Основная идея Выготского заключается в следующем: «Чтобы понять внутренние психологические процессы, надо выйти за пределы организма ребенка и искать объяснение в общественных отношениях этого организма со средой. Не внутри мира или духа, но в социальных отношениях таится разгадка тайн, интересующая психологов».

Занимаясь проблемами обучения и развития в детско-й, Л. С. Выготский пришел к тому, что обучение предшествует, опережает и ведет за собой развитие ребенка. Одним из его психологических достижений стало открытие зоны ближайшего развития. Выготский пишет, что «уровень актуального развития характеризует успех развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует развитие ребенка на завтрашний день». Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития», — писал Выготский. Такое понимание соотношения этих процессов привело его к необходимости учитывать как наличный (актуальный) уровень развития ребенка, так и его потенциальные возможности («зону ближайшего развития»)[2,703].

Принципиальность идеи ученого состоит в том, что исследование ребенка, имеющего проблемы в развитии, должны основываться главным образом на качественном его изучении в процессе обучения, а не на количественном определении дефекта с помощью системы тестов. Он подчеркивал: «Мы должны изучать не дефект, а ребенка с тем или иным дефектом». Такой подход определяет отношение Выготского к дефекту, как к социальному, а не биологическому явлению. Ученый показал, то, что мешает ребенку овладеть культурой, социальным опытом человечества. Ведь только на основе освоения человеческой культуры у ребенка формируются высшие психологические функции, сознание, личность. Следовательно, надо активно развивать деятельность ребенка в мире. В настоящее время необходимо создавать новые средства, пути для культурного поведения ребенка в обществе. Согласно его идеям, педагог должен обращать внимание не на то, чего у ребенка нет, а на то, что у него есть и на что можно опереться при построении коррекционно-развивающих программ [1, с. 57].

Новые задачи образования, связанные с усилением инновационных педагогических процессов, стремлением к максимальному развитию интеллектуального и творческого потенциала у детей, заключаются в расширении сферы психолого-педагогической коррекции.

Одним из существенных направлений педагогической деятельности в современной школе является психологическая коррекция. При этом изменился характер задач коррекционной работы — от исправления дефектов к интенсификации нормального развития, то есть созданию наиболее благоприятных условий для полноценного психического развития ребенка.

Рассматривая состояние психологической науки, Л. С. Выготский отмечал, что для отечественной науки характерна закрытость проблемы личности и ее развития. Он выделял четыре основные идеи концепции личности.

Первая идея — активность индивида. Знаки языка представляют собой психическое орудие, которые в отличие от орудий труда изменяют не физический мир, а сознание оперируемого ими субъекта. Индивид, в свою очередь, выступает как носитель активности.

Вторая идея — мысль Л. С. Выготского об основной особенности психических функций человека: их опосредованном характере. Функцию опосредования обеспечивают знаки. С помощью знаков происходит овладение поведением, его социальная детерминация. Применение знаков перестраивает психику, усиливая и расширяя систему психической активности.

Третья идея — положение об *интериоризации* социальных отношений. По мнению Л. С. Выготского, общение это процесс, который основан на интеллектуальном понимании и сознательной передаче мыслей и переживаний с помощью знаков языка. Это означает, что социальные отношения орудийно-опосредованны, социальные отношения несут отпечаток индивидуальности, так происходит перенос индивидуальных характеристик, общающихся людей и формирование идеальной представленности их в чужом «Я». В этом Л. С. Выготский видит отличие обучения от воспитания, так как первое — это трансляция «значений», а второе — «личностных смыслов» и переживаний [1, с. 113].

Четвертая идея — заключается в том, что становление личности происходит в переходах между состояниями «в себе», «для других», «для себя бытия». По мнению ученого личность, как система обнаруживает себя дважды: в первый раз — в актах социально ориентированной активности (в действиях и поступках), второй раз — в завершающих поступок актах, основанных на встречной активности другого лица.

Применение идей Л. С. Выготского о специфических закономерностях психического развития, о своеобразии структур нарушенного развития и о зоне ближайшего развития в разработке психодиагностических методик должно привести к созданию наборов дифференциально-диагностических методик, т.е. наборов методик, дающих возможность осуществить подлинную качественную диагностику.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: Издательства: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. — 672 с.
2. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.

Концептуальные основания проектирования воспитательной системы на основе идей Л. С. Выготского

Шельпова Елена Владимировна

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

В статье рассматриваются фундаментальные положения Л. С. Выготского о воспитании. Показывается, что в современной науке недостаточное внимание уделяется этим вопросам — развитию эмоциональной сферы, нравственных ценностей и потребностей. Освещаются ключевые вопросы педагогики сотрудничества. Обозначена роль социальной среды в воспитательном процессе. Доказывается, что работы Л. С. Выготского помогают осмыслить острые и противоречивые проблемы современного образования.

Ключевые слова: педагог, ребенок, образование, личность, самостоятельность, воспитательная среда, деятельность, педагогика сотрудничества.

Conceptual Bases of Designing of the Educational System Based on Ideas of L. S. Vygotsky

Shelpova Elena Vladimirovna

Medical University branch «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

Annotation: *the article discusses the fundamental provisions of L. S. Vygotsky on education. It is shown that in modern science the lack of attention paid to these issues — the development of the emotional sphere, moral values and needs. Highlights key issues of the pedagogy of cooperation. The role of the social environment in the educational process. It is proved that works of L. S. Vygotsky help you to understand the acute and controversial problems of modern education.*

Keywords: *teacher, child, education, personality, educational environment, activities, pedagogy of cooperation.*

Современное образование в большей степени акцентирует внимание лишь на одном аспекте — развитии интеллектуальной сферы обучающихся. Гораздо меньше внимания уделяется вопросам воспитания: развитию эмоциональной сферы, нравственных потребностей, уважительного отношения к окружающим людям, культурному взаимодействию с ними. Закон Российской Федерации «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы, новые ФГОСы учреждений профессионального образования акцентируют внимание на возвращение вопросов воспитания в круг государственных приоритетов, подчеркивают актуальность целенаправленного воспитания на всех уровнях образования [3].

Эффективность решения этих сложных вопросов в значительной степени связана с идеями, изложенными в культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Эти идеи удивительно современны, они представляют собой теоретические положения выдающегося ученого о психическом развитии ребенка и условиях этого развития.

Главной фигурой воспитательной системы, по мнению Л. С. Выготского, является сам ребенок как субъект собственной деятельности. Педагог, пользуясь разнообразными возможностями социальной среды, в которой живет и действует ребенок, может направлять

и руководить его деятельностью с целью дальнейшего развития [2].

Л. С. Выготский рассматривал различные формы активности всех участников воспитательного процесса — ребенка, социальной среды, педагога: «Менее всего следует представлять себе воспитательный процесс как односторонне активный и приписывать всю без остатка активность среде, сводя на нет активность самого ученика, учителя и всего происходящего в соприкосновении с воспитанием... Теория социального воспитания не только не обозначает капитуляции перед воспитанием, но, напротив того, знаменует высшую точку в овладении течением воспитательных процессов... Она должна научить нас, как овладеть воспитанием, опираясь на его же собственные законы» [1, 241]. При этом Лев Семенович не признавал наличия особой, отдельной реальности, в которую включены лишь «педагог — ребенок», он постоянно выделял и исследовал связывающую их динамичную социальную среду. Особая сложность работы педагога проистекает из того, что он, с одной стороны, должен хорошо ориентироваться в закономерностях психического развития ребенка, с другой — знать особенности динамики социальной среды, чтобы, умело изменяя ее, направлять в педагогически целесообразное русло течение его деятельности, создавать новые формы его сознания и поведения. «Вот почему, — считал Лев Се-

менович, — на долю учителя в процессе воспитания выпадает тоже активная роль — лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна. Таким образом, воспитательный процесс оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен педагог, активна заключенная между ними среда» [1, 82].

Отсюда следует, что процесс воспитания, если исходить из идей Л. С. Выготского, не сводится к простой передаче ребенку положительных качеств личности и черт характера, потребностей и мотивов, способов и форм поведения. Эти личностные образования могут возникнуть в сознании воспитуемого только в результате его собственной деятельности, его психической активности. Как бы ни старался педагог, активизируя при этом воспитательные возможности социальной среды, сформировать у своего воспитанника такие, например, качества личности, как отзывчивость и ответственность, его труд будет напрасным до тех пор, пока сам воспитанник не загорится желанием стать отзывчивым и ответственным человеком. Иначе говоря, цель, которую ставит перед собой педагог, должна быть принята воспитуемым, превратиться в его цель, в его психологическую установку.

Такое понимание воспитания придает особое значение умелому руководству со стороны педагога развитием самостоятельности ребенка как черты его личности. В образовательном процессе она предполагает стремление и умение обучающихся без посторонней помощи выполнять поставленные учебные задачи, преодолевать возникающие трудности, критически осмысливать изучаемый материал, обоснованно ставить и разрешать новые сложные вопросы.

Анализ теоретических взглядов Л. С. Выготского позволил сформулировать выводы в отношении развития личности обучающихся и самостоятельности как стержневого личностного качества: во-первых, успешное развитие самостоятельности происходит сначала в условиях коллективной деятельности, сотрудничества, когда ученик, подражая образцу педагога или сверстников, усваивает их опыт, их умение самостоятельно работать. Во-вторых, то, что приобретает учеником с целью развития самостоятельности в коллективной деятельности, применяется и совершенствуется им потом в собственной деятельности. В-третьих, развитие самостоятельности требует со стороны педагога вдумчивого и четкого руководства детьми, умелой организации их взаимосвязанной коллективной и индивидуальной деятельности.

Однако можно быть самостоятельным в познавательном плане, хотеть и уметь самому овладевать новыми знаниями, используя для этого различные технологии, но это может не мешать проявлять равнодушие, ложь, жестокость, совершать преступления. «Мы знаем, — писал Л. С. Выготский, — что интеллектуальное развитие может соединиться с величайшей безнравственностью и, следовательно, само по себе отнюдь не является гарантией морального поведения» [1, 257].

Рассматривая ключевые вопросы педагогики сотрудничества, Лев Семенович формулирует аспекты своей теории: «... Личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы. Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого... Ребенок в конечном счете воспитывается сам... В воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя все. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам». С другой стороны, опыт ученика «всецело и без всякого остатка определяется социальной средой... И если учитель бессилен в непосредственном воздействии на ученика, то он все силен при непосредственном влиянии на него через социальную среду... Идеально осуществимое воспитание возможно только на основе надлежащим образом направленной социальной среды, и, следовательно, коренные вопросы воспитания могут быть решены не иначе, как после решения социального вопроса во всей его полноте... Всякая попытка построения идеалов воспитания в социально противоречивом обществе есть утопия, потому что ... единственным воспитательным фактором является социальная среда, и до тех пор, пока она будет таить в себе неразрешимые противоречия, последние будут вызывать трещины в самом хорошо задуманном и одушевленном воспитании. Воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды». При этом «воспитательная среда» — это искусственное окружение ребенка, призванное представить ему основные характеристики тех общественных форм жизни, с которыми он может встретиться по мере своего взросления. Такая среда всегда будет в чем-то отличаться от реальной жизни, окружающей ребенка. Это и хорошо и плохо. Хорошо тем, что за счет этого удастся избежать влияния многих негативных факторов реального социального быта. Плохо тем, что за счет своей искусственности она не в силах передать все многообразие жизненных отношений. Создание такой среды является, по мнению Л. С. Выготского, обязательным условием воспитательной работы. Он считал, что необходимо «отказаться от стихийного начала в воспитательном процессе и противопоставить ему разумное сопротивление и управление этим процессом, достигаемое через рациональную организацию среды» [1, 261].

Иначе говоря, согласно Л. С. Выготскому, педагог может целенаправленно воспитывать детей лишь при постоянном сотрудничестве с ними, с их средой, с их желаниями и готовностью действовать самим вместе с ним. Эта ключевая идея противостоит требованиям авторитарной педагогики, согласно которой педагог непосредственно воздействует на ребенка, исходя из целей образовательного процесса, не учитывая мотивы, интересы и готовность ребенка осуществлять собственную деятельность.

Таким образом, идеи Л. С. Выготского о сущности воспитания, о педагогике сотрудничества не утратили своей актуальности и жизненной значимости. «В основу воспи-

тательного процесса, — писал Лев Семенович, — должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность... Учитель является с психологической точки зрения организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником... Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом... Психологиче-

ский закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность». Основная цель воспитания — целенаправленная и преднамеренная выработка у ребенка новых форм его поведения, деятельности, т. е. планомерная организация его развития.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
2. Дубровина, И. В. Идеи Л. С. Выготского о содержании детской практической психологии // Психологическая наука и образование. 2013, № 3. — с. 254–262.
3. Шельпова, Е. В., Петьков В. А. Организация и управление воспитательной системой учреждения профессионального образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 9.

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 27.1 (131.1) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Курпаяниди К. И.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственный редактор спецвыпуска: Шульга О. А.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297