

ВЕСТНИК 2006/4

ИЖЕВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ТЕХНИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Периодический научно-теоретический журнал

Издается ежеквартально с августа 1998 года

- *Моделирование и расчет технических систем*
- *Технология машиностроения*
- *Приборы и методы контроля*
- *Системный анализ и прогнозирование*
- *Образование*
- *История науки и техники*
- *Краткие сообщения*

Журнал входит в Перечень научных журналов, в которых по рекомендации ВАК РФ публикуются научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук

Научный редактор

Б. А. ЯКИМОВИЧ, доктор технических наук, профессор, председатель диссертационного совета ИжГТУ

Редколлегия (члены диссертационных советов ИжГТУ, УНЦ УрО РАН):

Ю. В. ВЕРКИЕНКО, доктор технических наук, профессор;
В. И. ГОЛЬДФАРБ, доктор технических наук, профессор;
В. Н. ДИДЕНКО, доктор технических наук, профессор;
В. И. ДОБРОВОЛЬСКИЙ, доктор технических наук, профессор;
В. И. КОДОЛОВ, доктор химических наук, профессор;
А. Л. КУЗНЕЦОВ, доктор экономических наук, профессор;
М. В. ПЕТРОВА, доктор политологии, кандидат философских наук, профессор;
С. А. ПИСАРЕВ, доктор технических наук, кандидат экономических наук, профессор;
Ф. А. РОМАНЮК, доктор технических наук, профессор Белорусского национального технического университета;
И. Г. РУСЯК, доктор технических наук, профессор;
С. Н. ХРАМОВ, доктор технических наук, профессор;
В. С. ЧЕРЕПАНОВ, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор;
О. И. ШАВРИН, доктор технических наук, профессор

Вестник ИжГТУ : период. науч.-теор. журн. ИжГТУ. – 2006. – № 4. – Ижевск : Изд-во ИжГТУ,
В38 2006. – 120 с.

Редактор *О. Н. Шутова*
Технический редактор *С. В. Звягинцова*
Верстка *С. В. Петуховой*
Дизайн обложки *И. В. Ишмулина*

Директор издательства *Г. А. Осипова*

© Издательство ИжГТУ, 2006

2. Системность Болонских реформ включает как реформу в преподавании, так и в создании «мягких» инфраструктур в учебном заведении: служб поддержки студентов, их консультирования и профессионального ориентирования, управления карьерой будущих выпускников.

3. Противоречивый характер Болонских реформ. Болонский процесс не должен уменьшать богатства и разнообразия европейской образовательной системы, разрушать национальную уникальность ее составляющих. Однако он с неизбежностью ведет к известной унификации систем высшего образования, стремясь достичь «упорядоченного многообразия» [1].

Подводя итог сказанному, можно отметить, что модернизация образования для России в контексте глобализации имеет противоречивые перспективы. С одной стороны, реальная возможность достойно интегрировать в общеевропейское, а впоследствии в мировое образовательное пространство, что упростит международные взаимодействия в системе образования, будет положительно влиять на развитие мирового рынка труда. Негативные стороны рассматриваемых инноваций заключаются в том, что происходит ломка сложившейся, традиционной системы российского образования. Поэтому перед высшей школой и российским образованием стоит чрезвычайно сложная задача сохра-

нения накопленного опыта и определения своего достойного места в системе мирового образования.

В заключение отметим, что Болонский процесс связан не только с вопросами высшего образования. Он является составляющей глобализации, где люди, идеи, информация свободно перемещаются через границы государств. Образование выступает инструментом повышения привлекательности Европы под давлением глобализации, которую, как отмечает большинство ученых, нельзя остановить. Россия неизбежно должна интегрировать в мировое образовательное пространство, но не через полное уничтожение своих самобытных корней, а через преемственность, сохранение всего того лучшего, что есть в отечественном образовании.

Список литературы

1. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры : рабочий документ / Всемирная конференция по высшему образованию (Париж, 5–9 окт. 1998 г.). – Париж : ЮНЕСКО, 1998.
2. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. – М. : Олма-пресс, 2005. – 352 с.
3. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 206 с.
4. Реформы образования : анализ. обзор / под ред. В. М. Филиппова. – М. : Центр сравнительной образовательной политики, 2003. – 303 с.

Abstract. Introduction of Russia to Bologna process requires substantial modernization of its national education system. Influence of globalization processes on education should combine the tendency to integration and participation in formation of all-European educational area with keeping national experience, the best traditions and conformity of Russian education with national culture.

Т. Ф. ВострокнUTOва, кандидат психологических наук, доцент
Удмуртский государственный университет, Ижевск

СПЕЦИФИКА УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

УДК 376.4

Рассматриваются вопросы становления системы специального образования и особенности профессиональной деятельности педагогов специальных школ; критерии успешности психологического развития аномального ребенка и принципы психолого-педагогической реабилитации.

Под специальным образованием понимается обучение и воспитание детей с проблемами в развитии, направленное на раскрытие их индивидуальных возможностей для достижения наиболее полной социальной адаптации, реабилитации и интеграции с обществом.

Концепция социальной реабилитации человека с ограниченными возможностями сформировалась как за рубежом, так и у нас в стране в конце XIX – начале XX в. под влиянием философии ценности (В. Штерн, А. Мессер, Г. Риккерт). В ее основе лежала идея о социальной полезности человека. Согласно концепции, школа обязана воспитать активного и социально полезного члена общества. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья не исклю-

чался из этого правила, ему надлежало также вырасти полезным членом общества, чтобы своим трудом обеспечивать собственное существование [7]. Достижение этой цели возможно было (согласно имеющимся представлениям) через специально организованную коррекцию и компенсацию дефекта.

Оформление отечественной системы специального образования произошло в конце 20-х гг. XX в. В официальных документах государство впервые сформулировало цели специального образования: «подготовка через школу и труд к общественно полезной трудовой деятельности» [7, с. 36].

На этом этапе в становление отечественной специальной школы большой вклад внесли педагоги и дефектологи-педологи: Д. И. Азбукин, П. П. Блон-

ский, Л. С. Выготский, А. Я. Граборов, В. П. Кащенко, Н. М. Лаговский, Е. Ф. Рау, Ф. А. Рау, И. А. Соколянский и др.

Общепризнанной стала оценка приоритетного значения работ Л. С. Выготского (1995) для становления отечественной дефектологии и специальной педагогики, который в своих работах сформулировал ряд общетеоретических положений, оказавших фундаментальное влияние на все дальнейшее изучение аномалий развития. Выступив с докладом на II съезде по социально правовой охране несовершеннолетних (1924 г.), Л. С. Выготский обосновал ряд положений о своеобразии развития аномальных детей и предложил новый подход к анализу структуры их дефекта, путей специальной коррекции и компенсаторного обучения.

Ученый развивал положение о сущности закономерностей развития нормального и аномального ребенка, что в дальнейшем нашло отражение в работах Л. В. Занкова, И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. А. Власовой, В. И. Лубовского и др. Было показано, что основные закономерности психического развития являются едиными как для нормы, так и для патологии. В обоих случаях психическое развитие имеет поступательный и поэтапный характер. Каждый из этих этапов завершается формированием принципиально новых качеств – психологических новообразований, которые становятся основой для дальнейшего развития на последующих этапах онтогенеза. Таким образом, общая динамика развития аномального ребенка подчинена тем же закономерностям, что и в норме.

Однако, вместе с общими закономерностями детского развития, при аномальном развитии проявляются специфические особенности, которые определяют характер возможных отклонений.

Согласно Л. С. Выготскому (1995), наряду с первичными отклонениями, непосредственно обусловленными влиянием дефекта, в процессе аномального развития формируются вторичные (третичные и т. д.) отклонения. По мнению Л. С. Выготского, вторичными становятся личностные и социально психологические девиации в поведении аномального ребенка, которые возникают как «ответ» на определенный тип социального отражения дефекта. В этом смысле основным объектом педагогического и психологического воздействия должен стать именно вторичный дефект, т. к. «...проблему детской дефективности в психологии и педагогике надо поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что... социальный ее момент... на самом деле оказывается первичным и главным» [5, с. 47].

Таким образом, выявляется причинная обусловленность измененного развития аномального ребенка: имеющееся определенное нарушение (первичный дефект) закономерно (в силу действия общих законов психологического развития) проявляется вторично в отклонениях поведения, различных по характеру, силе и значимости, но общих для определенной категории аномальных детей. Указанная общность девиантных проявлений для определенной

категории аномальных детей будет создаваться (и задаваться) общностью типа социальных реакций на тот или иной вид дефекта. При этом возникающие изменения будут оказывать влияние на весь дальнейший ход развития ребенка.

Трудности социальной адаптации, затруднения во взаимодействии с социальной средой, возникающие у аномального ребенка, были обоснованы Л. С. Выготским как общие закономерности аномального развития.

Итак, целесообразность коррекционно-педагогического воздействия мотивируется рядом показателей неблагополучия детей с нарушениями развития, основными из которых выступают:

- нарушение коммуникации в системе отношений «ребенок–взрослый» и «ребенок–сверстник», утрата взаимопонимания, дезинтеграция сложившихся ранее форм обучения;
- низкий уровень достижений, значительно расходящийся с потенциальными возможностями ребенка;
- поведение, отклоняющееся от социальных норм и требований;
- переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия, эмоциональный стресс и депрессия;
- наличие экстремальных кризисных жизненных ситуаций;
- аномальные кризисы развития, которые в отличие от нормативных возрастных кризисов не связаны с завершением этапа развития, не ограничены во времени и носят исключительно разрушительный характер, не создавая условий и не содействуя формированию психологических новообразований, знаменующих переход к новому возрастному этапу и др.

Патологические изменения личности аномального ребенка происходят в случае несвоевременно проводимой коррекции дефекта, а также при неблагоприятной социальной ситуации развития. Причинами этого могут быть:

- реакция личности на хроническую психотравмирующую ситуацию, обусловленную сознанием своей неполноценности (В. В. Ковалев, С. Я. Рубинштейн);
- ограниченные возможности контактов вследствие сенсорной, моторной, соматической депривации (М. С. Певзнер, О. Н. Усанова).

Возможные отклонения в развитии аномальных детей при благоприятных условиях обучения и воспитания корректируются, исчезая совсем или приобретая иное качественное выражение. Аномальные дети имеют потенциальные возможности развития за счет формирующихся высших психических функций, известных своими «безграничными» компенсаторными возможностями ауторегуляции в онтогенезе [10]. Возможности компенсации, широко реализующиеся при благоприятных условиях коррекционного воспитания и обучения, сглаживают и, в известной мере, устраняют неравномерность психического развития аномальных детей. Эта важнейшая закономерность аномального развития обосновывает необхо-

димось своевременной организованной помощи аномальным детям.

Направленный характер социально-педагогического воздействия и помощи реализуется через принцип комплексного изучения ребенка, который предусматривает (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн, О. Н. Усанова):

- клиническое исследование, включающее подробный анамнез с генеалогическими и социально-бытовыми данными, неврологический и соматический статус, лабораторные исследования и пр.;
- нейрофизиологическое исследование (высшая нервная деятельность и энцефалография);
- экспериментально-психологическое исследование познавательной деятельности;
- логопедическое обследование;
- педагогическое обследование, включающее изучение состояния школьных навыков с анализом имеющихся затруднений при выполнении различных заданий, выявление уровня работоспособности, темпа работы и особенностей поведения.

Перечисленные исследования используются в разных объемах соответственно специфике дефекта и служат основанием для определения целей и методов коррекционно-воспитательной работы с ребенком.

Общепризнанным и необходимым в специальной педагогике является принцип целостного системного подхода к изучению ребенка. Целостный подход в процессе психодиагностического исследования предполагает не обнаружение отдельных проявлений нарушения психического развития, а установление причинно-следственных взаимосвязей между ними.

Определяющее значение имеет принцип динамического изучения ребенка. Теоретической основой данного принципа является концепция Л. С. Выготского [4] о соотношении обучения и развития, в соответствии с которой выделяются уровень актуального развития и зона ближайшего развития ребенка.

Актуальный уровень умственного развития Л. С. Выготский определяет как запас знаний и умений, которые сформировались у ребенка к моменту исследования на основе уже созревших психических функций. Понятие зоны ближайшего развития он раскрывает следующим образом: «Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития успешности ребенка. Она вполне совпадает с его зоной ближайшего развития» [6, с. 85].

Таким образом, критерием успешности психического развития аномального ребенка становится его чувствительность (или нечувствительность) к организуемой помощи взрослого.

Задача специально организованного обучения и воспитания аномальных детей заключается в том, чтобы найти наиболее эффективные пути нарушенных функций. Специальное обучение и воспитание является компенсирующе направленным, где проблема компенсации функций является центральной.

При компенсации психических функций возможно вовлечение в действие новых структур, которые раньше не участвовали в осуществлении данных функций или выполняли при этом другую роль. Выделяют два типа компенсации функций. Первый – это внутрисистемная компенсация, которая осуществляется за счет привлечения сохранных нервных элементов пострадавших структур. Второй – это межсистемная компенсация, которая осуществляется путем перестройки функциональных систем и включения в работу новых элементов из других структур за счет выполнения ранее несвойственных им функций. Высшие, собственно человеческие формы компенсации обеспечивают возможности полноценного развития личности [1; 18].

В работах [3; 6] Л. С. Выготский обосновал понимание синтеза как биологического и социального факторов. По его мнению, решает судьбу личности не дефект сам по себе, а его социально-биологическая реализация. Он считал, что компенсаторные возможности индивида полностью раскрываются только при условии осознания дефекта. При этом уровень компенсации определяется, с одной стороны, характером и степенью дефекта, резервными силами организма, а с другой – внешними условиями. Это понимание имело большое значение для развития всех отраслей специальной педагогики, т. к. позволило более эффективно построить процессы обучения и воспитания детей с различными типами нарушения психического развития.

Принципы построения коррекционно-воспитательного процесса в специальных школах являются одной из основных проблем специальной педагогики, т. к. от правильного ее решения зависит эффективность процесса коррекции и компенсации аномальных состояний у детей, их социальная адаптация, что составляет главную задачу теории и практики специального обучения и воспитания.

Необходимо вновь подчеркнуть то принципиальное положение, что основой построения коррекционно-воспитательной работы в любом типе специального учреждения для аномальных детей должно быть знание структуры дефекта, позволяющее понять влияние первичного дефекта на образование вторичных и последующих изменений хода психического развития ребенка.

Реабилитация аномального ребенка в целом соответствует общим принципам реабилитации инвалидов и представляет собой единство социально-психологических, психолого-педагогических и психофизиологических коррекционных мероприятий.

Принципами психолого-педагогической коррекции в современной специальной школе являются [7] следующие.

Деятельностный принцип коррекции определяет тактику проведения коррекционной работы и способы реализации поставленных целей, подчеркивая, что исходным моментом в их достижении является организация активной деятельности ребенка с отклонениями в развитии, создание необходимых условий для его ориентировки в сложных конфликт-

ных ситуациях, выработки алгоритма социально приемлемого поведения.

Ведущая деятельность ребенка определяет его отношение к миру, позицию и взаимодействие с теми элементами социальной среды, которые в соответствующий момент являются источниками развития, задает типичные для данной возрастной стадии формы общения в системе отношений «ребенок– сверстник», «ребенок–взрослый».

При планировании и организации коррекционно-педагогической работы следует выбирать наиболее адекватную целям и задачам коррекции модель деятельности, чтобы в ее содержании, формах и методах реализации были посылы сложные ситуации, которые ребенок был бы в состоянии разрешить, а разрешение их направляло бы его в положительное русло развития.

Принцип деятельностного подхода является методологическим принципом построения процесса коррекции.

Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач. Принцип является ведущим в системе коррекционно-педагогической деятельности. Системность и взаимообусловленность задач отражают взаимосвязанность развития различных сторон личности ребенка с отклонениями в развитии и их гетерохронность. Закон гетерохронности развития личности показывает, что каждый человек находится как бы на разных уровнях развития в различных состояниях в одном и том же возрастном периоде: на уровне благополучия, соответствующего норме развития; на уровне риска, т. е. возможности возникновения потенциальных трудностей развития, и на уровне актуальных трудностей развития, объективно выражающихся в отклонениях от нормативного хода развития. Необходимо помнить, что все аспекты развития личности, ее сознания и деятельности также взаимосвязаны и взаимообусловлены.

При определении целей и задач коррекционно-педагогической деятельности следует исходить из ближайшего прогноза развития ребенка, и вместе с тем любая программа коррекции развития должна быть направлена не столько на коррекцию отклонений в развитии и поведении, на их предупреждение, сколько на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармоничного развития личности ребенка с отклонениями.

При постановке коррекционно-педагогических целей необходимо учитывать следующее:

- цели коррекции должны формулироваться в позитивной, а не негативной форме;
- цели коррекции должны быть реалистичны и должны соотноситься с продолжительностью коррекционной работы;
- цели коррекции должны быть привлекательны и оптимистичны, должны вызывать у ребенка желание и стремление их достигнуть;
- цели должны учитывать индивидуальные и психологические возможности ребенка, коррелиро-

вать с существующими социально-педагогическими условиями и микросоциумом ребенка с отклонениями в развитии.

Принцип дифференцированного подхода. Согласно этому принципу для повышения эффективности коррекционно-воспитательного процесса создается комплекс дидактических условий, учитывающий типологические особенности учащихся, в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения.

Принцип учета законов нормативного развития личности как последовательности сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития. Понятие «психологический возраст» введено Л. С. Выготским, который видел в этом «новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» [4, с. 344].

Характеризуя психологический возраст, Д. Б. Эльконин выделяет три его параметра, которые необходимо учитывать при формулировке коррекционных целей и организации коррекционно-педагогического процесса.

Первый параметр – это «социальная ситуация развития» (по Л. С. Выготскому), единица анализа динамики развития ребенка, т. е. совокупность законов, которыми определяются возникновение и изменение личности ребенка на каждом возрастном этапе.

Второй параметр – уровень сформированности психологических новообразований и их значение на данном этапе возрастного развития.

Третий параметр – уровень развития ведущей деятельности ребенка как деятельности, играющей решающую роль в его развитии.

Структура педагогической деятельности в рамках специальных учреждений повторяет таковую в общеобразовательных учреждениях. Но вследствие специфики контингента учащихся можно говорить о существовании специальных требований к профессиональным навыкам и умениям педагога специальной школы. Для того чтобы педагог мог осуществить сложную задачу коррекции и компенсации того или иного отклонения в развитии детей, ему необходимо владеть специфическими профессиональными умениями.

1. Для дидактической деятельности:

- определять общие и конкретные задачи обучения с учетом его коррекционной направленности;
- учитывать в учебно-воспитательном процессе психологические, возрастные, индивидуальные особенности детей с отклонениями в развитии, а также особенности дефекта и степень его компенсации;
- осуществлять, опираясь на специальные дидактические принципы, помощь в развитии познавательной деятельности аномальных детей.

2. Для диагностической деятельности:

- видеть отклонения в развитии ребенка, планировать, организовывать и осуществлять коррекционную работу на всех этапах обучения;

- анализировать психолого-педагогическую, методическую литературу с точки зрения использования ее в коррекционной работе;

- рефлексировать и критически оценивать ход и результаты собственной коррекционной деятельности и деятельности своих коллег.

3. Для коммуникативной деятельности:

- устанавливать педагогически целесообразные отношения с детьми, имеющими отклонения в развитии, их родителями, педагогическим коллективом;

- учитывать особенности познавательной и эмоционально-волевой сфер аномальных детей при отборе и передаче им учебной, познавательной и другой информации.

4. Для прогностической деятельности:

- организовывать педагогическое наблюдение за индивидуальным развитием аномального ребенка, использовать результаты наблюдений при составлении индивидуальных программ развития;

- планировать все виды коррекционной работы и ее элементы в общих структурах учебно-воспитательного процесса;

- учитывать темп и возможности коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, соотнося их с индивидуальными особенностями и компенсаторными возможностями детей;

- прогнозировать возможные затруднения в процессе учебной, воспитательной и коррекционной работы у отдельных учащихся, коллектива в целом;

- прогнозировать развитие аномальных детей при наличии альтернативных возможностей их воспитания, обучения, социализации;

- прогнозировать результаты учебной, коррекционной, воспитательной работы у отдельных учащихся и коллектива в целом;

- предвидеть характер поведения, особенности деятельности отдельных учащихся, коллектива в целом, при определенных условиях, в конкретных случаях.

5. Для адаптационной деятельности:

- использовать в своей деятельности дидактический и методический материал массовой общеобразовательной школы, адаптируя его в соответствии со специальными дидактическими принципами, познавательными и компенсаторными возможностями и психологическими особенностями школьников с отклонениями в развитии, условиями коррекционного учебно-воспитательного процесса;

- адаптировать учебно-познавательную ситуацию так, чтобы для участвующих в ней детей с отклонениями в развитии создавались устойчивые мотивы общения в процессе деятельности.

6. Для воспитательной деятельности:

- анализировать и оценивать поведение, поступки, реакцию детей с отклонениями в развитии в тех или иных педагогических ситуациях;

- использовать адекватные возрастным, психологическим и компенсаторным возможностям детей с отклонениями в развитии способы, методы и приемы воспитания.

7. Для социальной деятельности:

- изучать и анализировать проблемы, условия, возможности социальной интеграции детей с отклонениями в развитии;

- проводить профилактику специфических социальных отклонений среди подростков и молодежи с отклонениями в развитии;

- оказывать педагогическую, диагностическую, консультативную помощь детям с отклонениями в развитии и их родителям;

- проводить профессиональное консультирование, диагностику профессиональной пригодности для детей с отклонениями в развитии.

Анализ специфических условий и требований к профессиональной деятельности специального педагога позволяет сделать следующие замечания.

Основопологающим психолого-педагогическим принципом коррекционно-педагогической деятельности в рамках специальной школы должно стать обеспечение условий для формирования высших форм психической деятельности аномального ребенка в соответствии с базовыми законами онтогенетического развития – определяющего влияния социальной среды и опосредованного характера развития высших психических функций.

Коррекционно-педагогическая деятельность педагога должна выстраиваться как целостная система мероприятий (обучающих, воспитательных, лечебно-коррекционных), ориентированных на активацию участия ребенка в образовательном процессе, которое обеспечивает осознание им собственной жизнедеятельности в системе социальных отношений.

Основные усилия коррекционно-педагогической деятельности должны быть направлены на социальную адаптацию аномального ребенка с целью формирования его социальной компетентности и психологической готовности к жизнедеятельности в социокультурной среде.

Специфика обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии предполагает повышенные требования к профессиональной компетентности и личностным особенностям педагога специальной школы.

Сферами профессиональной компетентности являются: профилактическая работа, педагогическая диагностика и консультирование, специальное педагогическое просвещение, образовательная и социально-педагогическая деятельность, организация и управление образованием, участие в психологической и психотерапевтической помощи.

Следует отметить, что в целом педагога специальной школы как субъекта педагогической деятельности характеризует: целеположенность, активность, саморегулятивность; педагогическое самосознание; индивидуально-психологические свойства, определяющие его соответствие педагогической деятельности; структура педагогических способностей и умений; педагогическая направленность, адекватность самооценки, уровня притязаний; эмпатия; социальная толерантность; альтруистически направленная система отношений.

Таким образом, одним из важнейших факторов успешной деятельности педагога специальной школы должны являться, на наш взгляд, качества (личностные и профессиональные), которые характеризуют его как творческую, зрелую личность.

Специфика условий профессиональной деятельности педагога в специальной школе определяется, в первую очередь, действием таких «внешних» факторов, как нестандартность «предмета» педагогического воздействия (аномалии развития) и необычность социальной среды реализации педагогических действий («закрытый» характер специальных образовательных учреждений). В рассматриваемом аспекте (определяющее влияние внешних условий деятельности) иные (повышенные) требования предъявляются к «внутренним» условиям профессиональной деятельности педагогов специальных школ. Можно выделить два класса этих требований: а) профессиональные – в виде специализированных организационно-педагогических навыков коррекционной и реабилитационной работы; б) личностные – в виде специфических индивидуально-психологических свойств поведенческой зрелости педагога.

Список литературы

1. Вассерман, Л. И. Методы нейропсихологической диагностики / Л. И. Вассерман, С. А. Дорофеева, Я. А. Меерсон. – СПб., 1997. – 303 с.
2. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
3. Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии : собр. соч. в 6 т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
5. Выготский, Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – С. 41–53.
6. Выготский, Л. С. Дефект и сверхкомпенсация // Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – С. 82–98.
7. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики / А. Д. Гонеев [и др.]. – М. : Академия, 1999. – 280 с.
8. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М. : Просвещение, 1986. – 128 с.
9. Ковалев, В. В. Симптоматика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. – М. : Медицина, 1985. – 287 с.
10. Лурия, А. Р. Дефектология и психология // Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – С. 205–211.
11. Назарова, Н. М. Развитие теории и практики дефектологического образования. Сурдопедагогика: история, современные проблемы, перспективы. – М. : Педагогика, 1992. – 134 с.
12. Певзнер, М. С. Психологическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности / М. С. Певзнер, Л. И. Ростягайлова, Е. М. Мастюкова. – М. : Педагогика, 1982. – 104 с.
13. Психокоррекция: теория и практика / под ред. Ю. С. Шевченко, В. П. Добриденя, О. Н. Усановой. – М. : Коррекция, 1995. – 222 с.
14. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
15. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.
16. Усанова, О. Н. Дети с проблемами психического развития. – М. : Коррекция, 1995. – 208 с.
17. Усанова, О. Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей. – М. : Академия, 1990. – 201 с.
18. Цветкова, Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 327 с.

Abstract. Problems of establishment of special education and peculiar features of professional activity of special-school teachers, criteria of successful psychological development of anomalous child and principles of pedagogical rehabilitation are considered.

В. Н. Гончаров, доктор экономических наук, профессор;

Е. В. Гончаров, кандидат экономических наук, доцент
Восточноукраинский национальный университет им. В. Даля, Луганск

ИНТЕГРАЦИЯ ВОСТОЧНОУКРАИНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ ВЛАДИМИРА ДАЛЯ С ЕВРОПЕЙСКИМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

УДК 378.4(477.5)

В статье рассмотрены вопросы интеграции ВНУ им. В. Даля с европейским образовательным пространством. Описаны этапы организации учебного процесса в университете. Раскрыты аспекты международного сотрудничества с зарубежными вузами и научными центрами.

С момента своего основания в XI в. и по настоящее время европейские университеты, кроме предоставления знаний, выполняли и выполняют важные функции объединения людей, особенно молодежи, служения идеалам добра, спра-

ведливости, чести. Без всего этого научные знания теряют конструктивный и гуманистический смысл. А для того чтобы в университетской науке не осуществлялись стагнационные процессы, деятельность университетов должна быть конкурентоспособной,