

**ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
В XXI ВЕКЕ: ПСИХОЛОГИЯ,
ПЕДАГОГИКА, ДЕФЕКТОЛОГИЯ**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»

Факультет психологии и дефектологии

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ: ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА, ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Материалы Международной научно-практической конференции
«Интеграция науки и образования в XXI веке:
психология, педагогика, дефектология»

1 декабря 2017 г.

САРАНСК 2017

- © ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», 2017
- © Авторский коллектив, 2017

ISBN 978-5-8156-0935-8

УДК 159.9(082)
ББК 88
И 73

Редакционная коллегия:

Н. В. Рябова, д-р пед. наук, доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии (отв. ред.); **А. Н. Гамаюнова**, канд. пед. наук, доцент; **Ю. В. Варданян**, д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой психологии; **Г. А. Винокурова**, канд. психол. наук, доцент, декан факультета психологии и дефектологии; **Д. В. Жуина**, канд. психол. наук, доцент; **О. И. Карпунина**, канд. пед. наук, доцент; **Т. А. Михейкина**, канд. пед. наук; **С. Н. Чаткина**, канд. психол. наук, доцент; **А. Н. Яшкова**, канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой специальной и прикладной психологии

Рецензенты:

Н. Н. Глазкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики института дефектологического образования и реабилитации РГПУ имени А. И. Герцена;

Л. П. Карпушина, профессор кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, доктор педагогических наук, доцент;

кафедра дефектологического образования Института педагогики и психологии Череповецкого государственного университета (зав. кафедрой О. А. Денисова, доктор педагогических наук, профессор)

Выполнено по решению редакционно-издательского совета
Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

И 73

«Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», Международная науч.-практическая конф. (2017 ; Саранск) [Электронный ресурс]. Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 1 декабря 2017 г., г. Саранск (Россия) : [материалы] / редкол.: Н. В. Рябова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

В работе содержатся материалы Международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» по широкому кругу вопросов в рамках наиболее перспективных направлений развития психологии, педагогики и дефектологии в условиях системных изменений российского образования. В сборник включены статьи ученых и практиков из различных регионов России и зарубежных стран.

Адресовано специалистам в области психологии, педагогики и дефектологии; студентам психологических, психолого-педагогических и дефектологических профилей и специальностей, ученым и преподавателям.

УДК 159.9 (082)
ББК 88

© ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», 2017
© Авторский коллектив, 2017

Минимальные системные требования

Тип компьютера, процессор, частота: IBM PC – совместимые
Оперативная память (RAM): 512 МБ **Необходимо на винчестере:** 100 Мб
Операционные системы: Microsoft Windows (XP, Vista, Windows 7, 8)
Видеосистема: 128 Мб
Акустическая система: Не требуется
Дополнительное оборудование: Не требуется
Дополнительные программные средства: Adobe Reader

Другое: Не требуется

Программное обеспечение, использованное для создания электронного научного издания	MS Word
Техническая подготовка материалов для электронного научного издания	Карпунина Ольга Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Лица, осуществившие техническую обработку и подготовку материалов	Мадякина Татьяна Валерьевна, технический редактор РИЦ
Дата размещения на сайте	–
Объем издания – в единицах измерения объема носителя, занятого цифровой информацией	4,90 Мб
Продолжительность звуковых и видеофрагментов (в мин.)	–
Комплектация издания	1 CD-R, пластиковая коробка
Наименование и контактные данные юридического или физического лица, осуществившего запись на материальный носитель	Евсеев Сергей Васильевич, начальник РИЦ

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

Секция 1. Теория и практика психологии

Ажиматов О. А., Талканбаева А. Н. Об истоках психологической мысли в Кыргызстане

Буянова В. В., Яшкова А. Н. Опыт применения психологической поддержки в работе с приемными семьями

Винокурова Г. А. Семья как условие развития психологического здоровья подростков

Гольшева Д. С. Особенности внимания младших школьников

Жуина Д. В. Карьерная направленность студентов-психологов как фактор конкурентоспособности личности

Гернега К. С., Анферова М. Е. Социокультурная деятельность как метод социально-психологической работы с неполными семьями

Гернега К. С., Болгова К. В. Профилактика синдрома эмоционального «выгорания» специалистов по социальной работе

Гернега К. С., Ватагина И. Н. Проблема психологического здоровья личности в современных условиях российского общества

Гернега К. С., Дик А. А. Социальная работа с молодыми мигрантами: особенности, принципы и задачи развития

Гернега К. С., Дубовская Д. А. Социально-психологические аспекты здоровьесбережения в системе непрерывного образования высшей школы

Гернега К. С., Огурцова У. А. Проблема социально-психологической адаптации личности в условиях медиареальности

Гернега К. С., Утешева К. Б. Социально-психологическая экспертиза содержания заключенных в системе социальной диагностики пенитенциарных учреждений

Гернега К. С., Южакова Л. С. Реализация психологического направления в деятельности оздоровительно-образовательного лагеря (на примере АНО ОСООЦ «Витязь»)

Иванова Е. В., Виноградова И. А., Нестерова О. В. Физические и эмоциональные параметры образовательной среды в восприятии обучающихся и педагогов

Каргин М. И. Динамика профессионального самоопределения старшеклассников в процессе психологического тренинга

Каргин М. И., Шлаева А. Н. Исследование эмпатии у родителей замещающих семей

Маевская М. В. Отцовство как психологический феномен

Романов К. М. Опыт исследования психолого-педагогического потенциала народных сказок

[Саушкина О. В.](#) Психологическая основа курса «Нравственные основы семейной жизни»

[Сухарева Н. Ф.](#) Представления о семье в субъективной картине будущего современных студентов

[Цапина О. В., Камал Д. М.](#) К вопросу о содержании понятия «игровая компетентность» дошкольника

[Ющина Ю. А.](#) Особенности психологического здоровья педагогов в контексте современного российского образования

Секция 2. Психолого-педагогические проблемы современного образования

[Абдывасиева З.](#) Использование методов критического мышления на уроках математики

[Арпентьева М. Р.](#) Форсайт образования: дилеммы и решения

[Арынбаев Э. Х.](#) Подготовка будущего учителя к обучению учащихся к самостоятельному выбору и применению компьютерных программ при решении задач

[Беленкова Л. Ю., Юшков Д. Н., Чаткина С. Н.](#) Психолого-педагогические аспекты развития интереса подростков с ограниченными возможностями здоровья к сельскохозяйственному труду в условиях школы-интерната

[Белова Т. А.](#) Проблема диагностики исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста

[Бирюлева Е. И.](#) Развитие ценностных ориентаций студентов-бакалавров направления подготовки психолого-педагогическое образование

[Бузаубакова К. Д.](#) Новая модель подготовки будущих педагогов по системе дуального обучения

[Варданян Ю. В.](#) Проблемное поле исследования отношений субъекта психологической безопасности в вузовской социокультурной среде общения

[Варданян Ю. В., Карапетян В. С.](#) Проблемы развития педагогической компетентности в условиях модернизации высшего образования

[Догадова И. А., Савинова Т. В.](#) Особенности детско-родительских отношений в системе «родитель – младший школьник с нарушением слуха»

[Иванова Е. В., Маякова Е. В.](#) Международный инструмент оценки качества образовательной среды

[Ичетовкина Н. М.](#) Видеоарт-терапия как дидактический инструмент формирования профессиональных компетенций будущих педагогов и психологов

[Кечина М. А.](#) Профилактика возникновения интернет-аддикций будущих педагогов в процессе развития психологической безопасности

[Кечина М. А.](#) Формирование антиаддиктивных мотивационно-ценностных ресурсов студентов в процессе развития психологической безопасности

[Ключко О. И.](#) Вариативность профессионального педагогического образования

Кондратьева Н. П., Маркачева Е. В. Исследование коммуникативной компетентности педагогов

Кудашкина О. В. Подготовка будущего психолога к сопровождению детей дошкольного возраста в процессе прохождения практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности

Курылева С. В., Беленкова Л. Ю. Психологическая составляющая современного урока как условие обеспечения психологической безопасности образовательного процесса в школе

Михалкина С. А. Особенности подготовки будущего педагога к деловому общению

Савинова Т. В., Прошина А. Г. Исследование представлений старшеклассников о родительстве

Субанов Т. Т. Особенности требований к вопросу по экономическому воспитанию дошкольников при подготовке педагогов в вузах

Талканбаева А. Н. Фольклор как литературный источник психолого-педагогических знаний

Чаткина С. Н., Гусева Н. А. Особенности толерантности младших школьников

Чуманина Р. Д. Формирование профессиональных компетенций бакалавров в процессе самостоятельной работы по курсу «Психология»

Секция 3. Современная дефектология: проблемы, пути решения

Абрамова И. В. Научно-методическое обеспечение деятельности педагога-дефектолога в условиях инклюзивной практики

Андрейчик Л. Н. Особенности организации и проведения экскурсий для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Антонова А. В., Золоткова Е. В. Использование компьютерных технологий в логопедической практике

Архипова С. В., Степкина Н. В. Изучение уровня актуального развития детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Балькина Н. Н., Горбунова О. Ю. Технологии работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития на коррекционно-развивающих занятиях

Барцаева Е. В. К определению понятия «социально-бытовая ориентация»

Безденежных А. А. Компонентный состав иноязычной компетенции в неязыковом вузе и уровни ее сформированности

Беленкова Л. Ю., Лещанова Н. Л. Формирование коммуникативных умений младших школьников с церебральным параличом на логопедических занятиях в условиях инклюзивного образования

Власова В. П., Асадулина Е. В. Фонетико-фонематическое нарушение речи как клиническая и логопедическая проблема

Гамаюнова А. Н. Подготовка студентов педагогического вуза к осуществлению воспитания в условиях инклюзивного образования

[Глазкова Н. Н.](#) Общее и специальное в преподавании учебного предмета «Математика» обучающимся с задержкой психического развития на ступени начального общего образования

[Глинка Я. А.](#) Теоретические аспекты коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста

[Годовникова Л. В., Репринцева Г. А.](#) Повышение квалификации как ресурс подготовки психологов к сопровождению инклюзивного образования в свете профессионального стандарта педагога-психолога

[Гришина О. С., Полшкова О. В.](#) Реализация модели логопедического сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации

[Губанова Р. Г.](#) Повышение квалификации персонала, работающего в группах интенсивного ухода в ГКУ ЦССВ «Южное Бутово»

[Демидова Е. А.](#) К вопросу о формировании универсальных учебных действий младших школьников в условиях стандартизации образования

[Егорова Л. И.](#) Развитие зрительного и пространственного восприятия у детей с умеренной степенью умственной отсталости

[Елисейкина Е. А.](#) Особенности речевого развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

[Ельцова И. А.](#) Сенсорное воспитание детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития с использованием элементов методики Монтессори

[Ефимова О. В., Парфенова Т. А.](#) Специальная индивидуальная программа развития как основа образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в контексте ФГОС

[Жданова З. З.](#) Особенности самосознания и психолого-педагогические условия его развития у детей с нарушениями речи

[Жуйкова С. Е., Лукьянова Т. Д.](#) Нейропсихологический подход к сопровождению детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования

[Зинчук М. С.](#) Диагностический этап проектирования адаптированной основной образовательной программы образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями

[Золоткова Е. В., Тюрина Е. В.](#) Формирование познавательных процессов у младших школьников с задержкой психического развития

[Золоткова Е. В., Воронина Т. В.](#) Теоретические аспекты проектирования логопедических занятий для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

[Золоткова Е. В., Цыплякова И. В.](#) Особенности проектирования коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с ранним детским аутизмом

[Золоткова Е. В., Кузнецова Ю. А.](#) Особенности развития высших психических функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Золоткова Е. В., Попова О. В. Организация и содержание коррекционно-развивающей работы в сенсорной комнате с умственно отсталыми младшими школьниками

Ивашкина М. Н., Лазарева Н. Н. Первые шаги по организации инклюзивного образования в Республике Мордовия

Иневаткина С. Е., Терлецкая О. В. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушениями речи

Калачина И. В. Специфика психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в организациях дополнительного образования

Канова И. Ю. Взаимодействие родителей и ребенка с умеренной степенью умственной отсталости в рамках проекта «Семейный калейдоскоп»

Каргина Е. В. Формирование навыка чтения у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условия дошкольной образовательной организации

Карпунина О. И. Инклюзивное образование: опыт решения проблемы подготовки педагогических кадров

Киселева А. В., Шилович Е. А. Сотрудничество образовательного учреждения и семьи в воспитании учащихся с нарушением слуха

Кисова В. В., Карасева Л. А. Психологическая коррекция личностной тревожности глухих подростков, воспитывающихся в условиях школы-интерната

Клюева В. В., Наумкина П. П. Использование элементов альтернативной коммуникации в работе с детьми со сложной структурой дефекта

Козлова С. А. Особенности представлений дошкольников с нарушением речи об основах безопасности жизнедеятельности

Конева И. А., Голованкова Е. А. Психокоррекция самосознания подростков с интеллектуальной недостаточностью, воспитывающихся в разных социально-педагогических условиях

Лаврентьева М. А., Балашкина Е. Д. Компьютерные тренажеры в преодолении дизорфографии у обучающихся начальных классов

Лазарева Н. В. Диагностика представлений об окружающем у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Левина Е. С. Коррекционная работа педагога-психолога по развитию познавательных процессов у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Лигостаева И. А. Формирование невербального общения с помощью самомассажа и мимических упражнений у умственно отсталых детей

Михейкина Т. А. Содержательный аспект программы «Я – гражданин» в системе дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья

[Науменко О. А., Шкляр С. В.](#) Формирование коммуникативной компетентности посредством метода проектов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

[Новоселова М. М.](#) Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с нарушением интеллекта

[Русяева Ю. В.](#) К вопросу оценки готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности

[Рябова Н. В.](#) Инновационные структурные подразделения МГПИ в решении проблем обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

[Сайфутдиярова Е. Ф., Фатихова Л. Ф.](#) Влияние компьютерных технологий на обучение детей с ограниченными возможностями здоровья

[Сергеева Т. А.](#) Исследование особенностей психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития

[Терлецкая О. В.](#) Исследование проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста

[Томилова А. Ю.](#) Состояние сформированности связной устной речи младших школьников

[Учайкина О. Ю., Десинова Г. Р.](#) Взаимодействие дошкольной образовательной организации с социальными институтами в условиях модернизации современного дошкольного образования

[Форкина Е. Е.](#) Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья

[Чурило Н. В.](#) Адаптивные условия обучения детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью в условиях инклюзивной среды

[Юсупов В. З.](#) Источники развития проектного управления в образовательных организациях высшего образования

[В содержание](#)

ПРЕДИСЛОВИЕ

1 декабря 2017 года на базе факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева состоялась Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология». В работе конференции приняли участие ученые, преподаватели вузов, студенты, практические работники из различных регионов России (городов Белгород, Бирск, Воронеж, Глазов, Заречный, Ижевск, Киров, Москва, Нижний Новгород, Санкт-Петербург, Саранск, Севастополь, Ульяновск, Челябинск и др.) и зарубежных стран (Армении, Белоруссии, Кыргызстана), что расширяет границы межрегионального и международного сотрудничества, способствует налаживанию устойчивых коллаборационистских связей и обмена опытом. Научная программа конференции сфокусирована на анализе современного состояния и тенденций развития психологии, педагогики и дефектологии, обсуждении продуктивных путей интеграции современной науки и образования, выявлении наиболее перспективных направлений поиска в условиях системных изменений образования:

1. Актуальные проблемы психологической теории и практики.
2. Психолого-педагогические проблемы современного образования.
3. Современное состояние и перспективы развития дефектологии. Интеграционные процессы в дефектологической науке и практике.
4. Приоритеты модернизации высшего образования.
5. Проблемы кадрового обеспечения образования и социальной сферы. Профессиональная подготовка психологов и дефектологов.
6. Технологии оказания психологической помощи и психологических услуг.
7. Современные тенденции модернизации отечественного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (общего, профессионального, дополнительного образования и профессионального обучения).

Представлены исследования опытных ученых (докторов и кандидатов наук) и начинающих исследователей (аспирантов и студентов), в значительной степени дополняющие друг друга и расширяющие представление о достижениях и перспективных направлениях научного поиска. Большое количество статей выполнены на стыке наук, отражая теоретические и практические разработки в области психологии, педагогики и дефектологии. Выражаем уверенность в том, что материалы Международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» будут интересны и полезны ученым и преподавателям в области психологии, педагогики и дефектологии, студентам психологических, психолого-педагогических и дефектологических профилей, практическим работникам.

Оргкомитет конференции

[В содержание](#)

Секция 1. Теория и практика психологии

УДК 159.9(091) (045)

ББК 88.1

ОБ ИСТОКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В КЫРГЫЗСТАНЕ

АЖИМАТОВ ОРУНБАЙ АДАНОВИЧ

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального образования и психологии
Ошский гуманитарно-педагогический институт
г. Ош, Киргизия

ТАЛКАНБАЕВА АДИНА НУРДИНОВНА

преподаватель кафедры педагогики и дошкольного образования
Ошский гуманитарно-педагогический институт,
г. Ош, Киргизия, talkanbaeva61@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая мысль, верования, зороастризм, ренессанс, истоки, традиция, суфизм, природа, религия, фольклор, возрождение, развитие, становление.

АННОТАЦИЯ: В научной статье речь идет об особенностях развития психологической мысли в Кыргызстане и воздействия различных воззрений, связанных с доисламскими верованиями.

THE SOURCES OF PSYCHOLOGICAL THOUGHT IN KYRGYZSTAN

AGIMATOV ORUNBAY ADANOVICH

candidate of the science pedagogics, docent
Osh humanitarian and pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

TANKALBAEVA ADINA NURDINOVNA

teacher, Osh humanitarian and pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

KEY WORDS: psychological thought, beliefs, Zoroastrianism, Renaissance, origins, tradition, Sufism, nature, religion, folklore, revival, development, becoming.

ABSTRACT: In the scientific article the peculiarities of psychological thought development in Kyrgyzstan are considered as well as the influence of various thoughts connected with preislamic beliefs.

Психологическая мысль в Кыргызстане на протяжении долгих веков ее развития испытывала воздействие различных религиозных верований, связанных как с исламом, так и доисламскими верованиями. Сплав этих традиций прослеживается в оригинальных работах философского и психологического плана, научных

трактатов и других источниках, где просматриваются глубокие мысли, касающиеся природы человека, соотношения души и тела. Следы синкретических воззрений на природу человека с элементами различных религиозных и философских течений (известно, что на территории нынешнего Кыргызстана еще до новой эры распространялись рукописи греческих и римских философов) особенно заметны в творениях аль-Фараби (870–950) с его учением об устремленности человека к единению с высшим, творящим интеллектом и его знаменитейшего ученика Ибн-Сины (Авеценны), конкретизировавшего многие представления о природе человека. Как известно, ведущей религией народов Средней Азии доисламского периода был зороастризм. Кроме того, «среди народа был распространен буддизм. Авеста, священная книга зороастризма, помимо религиозных учений охватывает вопросы философии, политики, морали, быта, литературы и различных наук: астрономии, биологии, географии, истории, медицины» [1, с. 45].

Она содержит богатейший материал о возникновении и развитии первоначальных естественнонаучных представлений у народов Средней Азии. Особенно много наблюдений психологического характера.

Накануне арабского завоевания у народов Средней Азии были распространены манихейство и маздаизм, по сути стоявшие в оппозиции к официальной религии. Учения Мани и Маздака исходили из дуалистического противопоставления света и мрака, добра и зла. Уместно напомнить, что дуалистический принцип ярко проявляется и в индийских религиозно-философских учениях. Одна из особенностей этих учений состояла в том, что они выдвигали на первый план нравственные вопросы, что и послужило быстрому распространению их среди народа. Это касается в первую очередь такого письменного памятника V в., как «Покаянная молитва манихейцев», обладающего богатым психологическим содержанием.

«Основы содержания учения мани (216–276 гг.) составляют вера в конечное торжество добра, утверждение принципов высокой нравственности, отказ от мирских благ, подавление и страсти и похоти, обладание способами управления своими душевными состояниями» [4, с. 85].

То же самое, но в более совершенной форме повторится позже, в суфийской доктрине. Махинеиство в разнообразных формах и движениях вплоть до отрицания частной собственности и семейной жизни продолжало свое существование и после распространения ислама. Согласно этому учению, главное зло – жажда богатства у одних и неустранимая бедность у других. Это служит источником ненависти и вражды, зависти и превознесения. Путь избавления от этих общественных зол – исправление человеческих отношений, психологически обоснованное устранение всех заблуждений души – в сочетании со служением Богу.

Конец XVII – начало XVIII вв. открывает новый этап в социально-культурном развитии народов Средней Азии. Эта дата связана с завоеванием Средней Азии арабами и распространением новой религии – ислама. По нашему мнению, вопрос о значении этого завоевания и распространения ислама в куль-

турно-историческом развитии народов данного региона требует некоторых пояснений.

Важную роль в развитии психологической мысли сыграли взгляды таких арабоязычных философов, как Ибн-Рошд, аль-Фараби, Ибн-Сина. Положения ислама для них – лишь отравной путь для разработок концепции природы человека, значимость которых не в полной мере осознана психологической наукой до настоящего времени.

Таким образом, психологическая мысль в средние века развивалась в составе различных религиозных учений. При этом был накоплен большой объем знаний теоретического и эмпирического характера для изучения различных аспектов психики человека. Перспективы развития психологической мысли представлялись весьма обширными, в связи с распространением в границах арабского халифата разнородных философских и научных идей X–XII вв. Огромная территория халифата, возможность непосредственного общения между разными регионами, народами, появление религиозно-философских учений послужили причиной бурного развития общественных и естественнонаучных знаний на территории Средней Азии, что привело к возникновению культуры так называемого «Восточного ренессанса». Монгольское нашествие надолго остановило этот бурный рост.

Учение таких мыслителей до и после монгольского завоевания, как суфийский проповедник А. Яссави (1105–1166), философы М. Накшбенди, Ю. Хамадани получило широкое распространение через поэзии Руми, Джами, Саади и других. Нужно подчеркнуть, что поэзия в странах региона – важный хранитель познаний психологического плана, многие содержащиеся в ней наблюдения и размышления приобрели общечеловеческую значимость.

В последующие столетия в Средней Азии наблюдался взлет естественнонаучной мысли, в рамках которой развивались и представления о человеке. К сожалению, до сих пор не получили соответствующей оценки и всестороннего анализа и разработки вопросов, касающихся влияния ислама и разных его течений на становление философской и психологической мысли народов Средней Азии.

В историко-психологическом отношении представляет большой интерес изучение инспирированных различными течениями в исламе методов внушения, средств влияния на массовое сознание. В этом аспекте рассмотрение религии как своеобразной системы взглядов о человеке, его качествах, жизни, о сущности человека представляет для нас интерес первостепенной важности. Это тем более значимо и потому, что момента своего появления и до сих пор ислам остается единственной религией народов изучаемого региона. Парадоксально, что до настоящего времени нет ни одной обобщающей работы, в которой разрабатывались бы психологические аспекты ислама, исследовался Коран как система воззрений на человека и его природу. К примеру, нет специального исследования по физиологическим и историко-психологическим основам такого заметного течения в исламе, как суфизм.

Философски осмысляя ислам, выявляя в его учении психологическое содержание, отдельные мыслители ориентировались на древнюю, а позже средневековую и западную философию, особенно на содержащиеся здесь психологические представления. Считая знание главным качеством Аллаха, они разрабатывали идеи, согласно которому земное существо может стать наравне с Аллахом сотворенное приравнивалось творцу. Это способствовало познанию качеств человека, даже если они назывались качествами Аллаха. Указанные учения оставили свой след на развитии философской мысли народов Средней Азии, на психических представлениях о человеке. Соответствующая оценка другого массового и наиболее известного течения в исламе – суфизма впервые была дана Авиценной в его книге «Указания и наставления». Ибн-Сина одной из тайн суфиев считал одновременное присутствие в разных местах и назвал соответствующее ощущение полетом сосредоточенности.

Современной литературе Р. Фиш в книге «Джалаледдин Руми» описывает три этапа суфийской традиции самосовершенствования. «Подготовительная ступень – шариат – у суфиев соответствовала логическому познанию, которое именовалось наукой явной. Не отрицая значения логического познания, суфии утверждали, что оно ограничено, ибо ему доступны лишь признаки, свойства, качества или, как они говорили, атрибуты, а не субстанция, не суть. Логическое познание происходит путем расчленения – анализа и синтеза» [1, с. 65].

Поскольку сущность божественной истины абсолютна, она, согласно данному учению, не допускает ни анализа, ни синтеза, и понятие логическим путем невозможно.

Суфии считали, что за восприятием рассудка стоит другая форма восприятия, называемая откровением. Только через откровение постигается скрытое, соответственно добытое этим путем знание называлось сокровенным. То, что считается откровением, логике недоступно, как внешним чувствам недоступно постижение логических понятий. С психологической точки зрения, представители суфизма занимались экспериментальной психологией. В результате строжайшего самоограничения и целеустремленности, путем самонаблюдения они выработали в себе такие качества, как несокрушимая воля, бесстрашие, учение считать мысли, вызывать гипнотическое состояние и у себя, и у других. Но то, что суфиям представлялось отчужденным, как бы надсознательным, по сути дела было не что иное, как область познания. «Тарикат – как второй этап самосовершенствования позволил суфию, говоря современным научным языком, овладеть методикой психоанализа и управлять подсознательным в себе и других» [4, с. 77].

Он включает в себя несколько устойчивых психических состояний.

Таким образом, традиционный суфизм считал возможным пусть интуитивное, но все же познание абсолютной истины. Определив такие ступени познания, суфии приводили свою психику в такое состояние, при котором их сознание как бы растворялось в объекте созерцания. Это сказывалось на особенностях поведения суфиев, привлекавших внимание исследователей Востока и Запада. В этот пе-

риод, все же с точки зрения психологической, эти особенности изучены недостаточно.

Считается, что «Эпоха возрождения» – это время нового подъема психологической мысли в Средней Азии. Оно связано с именами М. Бедиля (1644–1721), показавшего в своем философско-дидактическом труде «Познание» возможности человеческого разума и достоинства науки, поэта Турди, в своих трудах рассуждавшего о свободе воли, пантеистический ориентированный мыслитель Арстанбек Бай уулу и др.

Завоевание Туркестанского края Россией в последней трети XIX в. способствовало приобщению деятелей науки и культуры кыргызского народа к ценностям западного происхождения и имело одним из следствий движение просветительства. Передовые его представители Т. Сатылганова, Т. Молдо, Б. Алыкулова воспевали в своих стихах дружбу наций, взаимодействие культур. Чутко уловив изменения психологии людей в новых условиях, они призывали к более тесному сближению с русским народом, видя в этом надежное условие обеспечения благополучия своего народа и сохранения национального духа.

Непосредственно в предреволюционные и послереволюционные годы в Туркестанском крае развивается воспитание на основе культурной преемственности, новая демократическая литература в лице Т. Сатылганова (1864–1933), Н. Х. Хамза (1889–1929), С. Айни (1878–1954), Утара (1884–1919) и К. Тыныстанова, И. Арабаева. Все они боролись за сохранение национального своеобразия в культуре, за что позже многие из них были объявлены врагами народа.

В связи с этим можно с сожалением констатировать, что богатые традиции кыргызской психологической мысли не нашли должного развития в послереволюционный период. Конечно, сейчас, когда открылись возможности свободно обсуждать проблемы межнациональных отношений, развивать национальные культуры, выявлять ошибочные тенденции в политике и идеологии, исследователь может полнее установить те обстоятельства и условия, которыми объясняется отставание психологической науки в регионе. Это жесткий идеологический контроль, нарушение принципов научного плюрализма, недооценка идеи культурной самобытности народов, пассивность самих ученых в разработке лучших национальных традиций.

На этой основе хочется сделать определенные выводы относительно изучения истоков развития психологической мысли в Кыргызстане:

а) кыргызский народ, как и другие народы Средней Азии, имеют богатые научные традиции, уходящие своими корнями вглубь веков. Одними из главных ее истоков являются философские системы религиозных учений. В их рамках психологическая мысль получила первые толчки своего развития;

б) в послереволюционное время специфика культурного, научного и общественного развития Кыргызстана не обеспечивала в должной мере сохранение богатых традиций и их преемственность в республике. Достаточно сказать, что в этот период кыргызский алфавит, веками служивший средством культурного и

научного развития, несколько раз подвергался неоправданным изменениям, можно сказать, что это явление послужило глубокому и невосполнимому разрыву между историей и современным состоянием культуры и науки, в том числе психологической;

в) кыргызская народная психологическая мысль имеет длительную традицию, проявляющуюся в народном фольклоре, поэзии, разных религиозных, философских и педагогических учениях, в творениях великих мыслителей. Но в данный момент она недостаточно анализируется, в силу чего о существовании самобытной кыргызской психологической науки можно говорить лишь относительно. Ряд несомненных ее достижений прямое следствие реализации идей современной психологической науки;

г) возрождение богатых культурных и научных традиций, восстановление преемственности в развитии психологического знания в значительной мере зависит от научно-исследовательской деятельности ученых-психологов Кыргызстана.

В этой связи за последние годы перед учеными-психологами Кыргызстана поставлена серьезная задача – не только восстановить все богатство знаний о человеке, но и способствовать становлению плодотворной научной школы психологической мысли и психологической службы в республике.

Особенно интенсивно ведутся научные исследования в тесной связи со становлением и развитием в республике высшей педагогической школы и подготовкой национальных психологических кадров, в высших учебных заведениях.

В послевоенные годы известные научно-педагогические деятели психолого-педагогической науки, эвакуированные из центра России в Кыргызстан, весьма способствовали оживлению научных исследований. Они написали ряд работ по отдельным вопросам общей и педагогической психологии. Разработка проблем возрастной и педагогической психологии в Кыргызстане получает наиболее интенсивное развитие в послевоенные годы.

После известного постановления ЦК ВКП(б) «О преподавании логики и психологии в средней школе» (декабрь 1946) в Кыргызском национальном университете было организовано отделение по подготовке логиков и психологов (1947).

Оживлению психологической мысли в республике способствовали и другие научно-организационные мероприятия, проведенные в конце 50-х гг. Впервые была организована кафедра психологии и педагогики в педвузах республики.

В период с 1950 г. по 1980 г. почти во всех педвузах республики издавались свои «Ученые записки». На их страницах было опубликовано немало статей по психологии. Определенную часть этих исследований составляют статьи, раскрывающие те или иные психологические аспекты личности. Значительный вклад в разработку психологических проблем педагогической и социальной психологии внесли в последнее десятилетие сотрудники кафедры вузов Бишкека и Оша.

Наиболее значимые исследования психологи Кыргызстана на протяжении последнего десятилетия вели под руководством ученых МГУ, Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына, И. Арабаева и ОшГУ.

Вместе с тем, на наш взгляд, в республике все еще остаются неизученными психологические основы новых учебных программ и учебников и учебных пособий для кыргызских и других нерусских школ, создание с учетом более полного отражения научно-технических достижений и общественного прогресса.

Изучение таких проблем, как психология обучения и воспитания школ сельской молодежи, учащихся в национальных и многонациональных школах, овладение навыками некоторых профессий являются крайне актуальными. Все это ждет своих исследователей психолого-педагогических проблем кыргызской народной педагогики и психологии.

В целом все это позволит активизировать исследования в области социальной, возрастной и педагогической психологии, а также истории развития психологической мысли в Кыргызстане.

Список использованных источников

1. Будилова, Е. А. Философские проблемы в историко-психологическом исследовании / Е. А. Будилова // Проблемы теории и истории развития психологии. – М., 1973. – С. 110–125.
2. Брудный, А. А. Развитие психологической науки в Казахской ССР и республиках Средней Азии / А. А. Брудный, В. П. Иванова // Вопросы психологии. – 1987. – № 34. – С. 8–11.
3. Лурия, А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов [Электронный ресурс] / А. Р. Лурия. – М. : Накка, 1974. – Режим доступа : <http://xreff.ru/116874.html>. – Загл. с экрана.
4. Хайруллаев, М. М. Мировоззрение Фараби и его значение в истории философии / М. М. Хайруллаев. – Ташкент : Фан, 1967. – 355 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 316.6(045)
ББК 88.5

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В РАБОТЕ С ПРИЕМНЫМИ СЕМЬЯМИ

БУЯНОВА ВАЛЕНТИНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
sfa_130@rambler.ru

ЯШКОВА АКСАНА НИКОЛАЕВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
yashkovaan@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: замещающая семья, приемные дети, приемные родители, психологическая помощь, психологическая поддержка.

АННОТАЦИЯ: В статье представлен опыт апробации психологической поддержки замещающих семей посредством их участия в арттерапевтических мастерских.

EXPERIENCE IN THE APPLICATION OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN WORKING WITH FOSTER FAMILIES

BUJANOVA VALENTINE VASILYEVNA
Candidate of Psychological Sciences, docent
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

YASHKOVA AKSANA NIKOLAEVNA
Candidate of Psychological Sciences, docent
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: foster family, foster children, foster parents, psychological assistance, psychological support, activity teaching methods.

ABSTRACT: The article presents the experience of arbali of psychological support of foster families through their participation in workshops etherapeutics.

В настоящее время органами опеки и попечительства уделяется особое внимание приемным семьям. Это обусловлено тем, что из всех форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей, приемная семья функционирует «по заказу и под контролем» соответствующих органов. При этом основополагающим принципом образования приемной семьи является «профессионализм» приемных родителей, заключающийся в наличии у них необходимых педагогических навыков и знаний для воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, наличие специальной социально-психологической подготовки. Органами опеки и попечительства в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 13 марта 2015 г. № 235 «Об утверждении Порядка организации и осуществления деятельности по подготовке лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей», проводится не только оценка соответствующих компетенций у будущих приемных родителей, но и их подготовка к воспитанию ребенка.

О. В. Заяшникова, Л. В. Мамедова, обобщая опыт психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, имеющийся в Российской Федерации, выделяют следующие направления работы с замещающими семьями: диагностика приемных семей, знакомство с кандидатами в приемные родители, общее психологическое обследование личности кандидатов в замещающие родители, практическая диагностика детско-родительских и супружеских отношений в замещающей семье, обобщение результатов и составление профиля замещающей семьи. По мнению авторов, данные методы и формы способствуют успешной адаптации членов семьи к изменению семейной системы, оптимальному психическому развитию ребенка, обеспечению психологического благополучия всех членов замещающей семьи, повышению воспитательного потенциала приемных родителей, восстановлению семейных отношений [2].

Как можно видеть, речь идет преимущественно об организации психолого-педагогического сопровождения кандидатов в замещающие родители. Авторы также упоминают о системе подготовки детей-сирот к семейному устройству, а также об организации консультативной работы с замещающими родителями.

Значимость работы по предварительной подготовке кандидатов в замещающие родители к принятию ребенка в семью и детей-сирот к устройству в семью очевидна – она в определенной степени способствует повышению психологической грамотности и психологической культуры приемных родителей при взаимодействии с приемными детьми. Однако пропедевтические возможности данной работы оказываются недостаточными: замещающие семьи испытывают значительные трудности в воспитании приемного ребенка. Такие авторы, как И. С. Морозова, К. Н. Белогай, Т. О. Отт, А. А. Осипова, В. Н. Ослон показывают, что процесс воспитания ребенка в приемной семье сопряжен с определенными трудностями: незнание особенностей психического развития детей, имеющих негативный опыт проживания в биологической семье; отсутствие готовности усыновителей к трудностям и изменениям семейных отношений в связи с появлением приемного ребенка; неумение приемного родителя безусловно принять ребенка со всеми его достоинствами и недостатками; повышенная требовательность к приемному ребенку; выраженная контролирующая стратегия поведения; нетерпимости и непримиримости родителей к ошибкам ребенка; отсутствие сотрудничества между родителем и ребенком; отсутствие умения адекватно реагировать на невротические реакции приемного ребенка. Это диктует необходимость разработки системы оказания психологической помощи замещающим семьям на протяжении всего периода адаптации членов приемной семьи друг к другу [3; 4].

Одной из форм оказания психологической помощи замещающим семьям может стать психологическая поддержка при организации арт-мастерских с использованием техник фототерапии, куклотерапии, сказкотерапии, изотерапии, драматерапии, игротерапии. Данная форма работы позволяет активизировать внутренние резервы замещающей семьи, развивать творческий потенциал, познавательные и коммуникативные способности ресурсы детей-сирот и их приемных

родителей, формировать у них социально-приемлемые способы взаимодействия друг с другом и внешней социальной средой.

Проведение групповых занятий с замещающими семьями создает условия для взаимодействия детей и родителей, сплочения семьи, корректировки общения и социального поведения участников арт-мастерских. Таким образом, образуется среда, в которой происходит гармонизация личности приемного ребенка и его включение в семью, открытое принятие членами приемной семьи. Кроме того, формируется так называемая «группа поддержки» из самих участников арт-мастерских: они начинают общаться вне занятий, организовывать совместные мероприятия, обмениваться опытом решения проблем.

В рамках реализации социального проекта «Перемена» – система арт-терапевтической помощи замещающим семьям» (№ 01-01-74п-2015.9/26 от 30.03.2016 г.) Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, удавалось создать особую атмосферу, способствующую социальной адаптации и самораскрытию детей-сирот, сближению приемных родителей с детьми, возникновению взаимной поддержки и желания понять друг друга и быть рядом.

Психологическая поддержка, организованная психологами на занятиях, создавала доброжелательную, положительно насыщенную, раскрепощенную обстановку и обеспечивала детям среду для самопознания и позитивного общения с родителями. Работа в арт-мастерских предполагала участие взрослых (приемных родителей) в совместной с детьми деятельности.

В рамках арт-мастерских посредством диагностических мероприятий была получена обратная связь от участников проекта, которая позволяет говорить об эффективности совместных занятий и социально-психологической работы приемных родителей.

Так, В. В. Буяновой с соавторами, в результате изучения уровня эмпатии (отзывчивости) по В. В. Бойко, у замещающих родителей было выявлено, что основная их масса (65,1 %) имеет средний и близкий к среднему уровень ее развития, то есть имеют норму развитости эмпатийных способностей. Это может указывать на то, что данная категория родителей владеет способностью понимать эмоциональное состояние других людей, сочувствовать и сопереживать им. У оставшейся части приемных родителей (34,9 %) определены отдельные каналы эмпатии, с помощью которых они чувствуют окружение и людей в нем.

В результате изучения детско-родительских отношений в замещающих семьях получены следующие данные [1]:

– основная масса родителей (72,7 %), воспитывающих приемных детей, имеет демократический стиль воспитания; значительно меньшее их число придерживается либерального стиля воспитания (13,6 %), авторитарного (9,2 %), авторитарно-демократического (4,5 %);

– основная масса методика «Меры родительской заботы» позволила выделить значительную часть приемных родителей, которые демонстрируют уровень

достаточной опеки – 63,6 %. Незначительное количество приемных родителей (36,4 %) демонстрирует чрезмерную опеку;

– по методике «Незаконченные предложения», проводимой с детьми, установлено, что 36,4 % детей весьма положительно оценивает приемную семью, 9 % детей – положительно, 27,3 % детей имеют нейтральную оценку семьи и такое же количество детей демонстрирует отрицательное отношение к семье.

Интересные факты были получены А. Н. Яшковой, Ю. Н. Нижегородовой при сравнительном изучении особенностей детско-родительских отношений в замещающих семьях и биологических (кровных) семьях:

– в биологической семье родители больше проявляют сотрудничества, пытаются достичь согласия во взглядах, более мягкие, стараются быть эмоционально ближе к родному ребенку, чем родители в замещающей семье;

– отношения мам к детям в замещающих и биологических семьях не имеют существенных статистических различий;

– взаимодействие пап с детьми в замещающих семьях более организовано, чем в биологических [5].

Полученные данные были учтены при организации психологической поддержки приемным семьям, а именно в семейном консультировании родителей, чей стиль воспитания или общения (авторитарность, попустительство), личностные качества (черствость, ригидность, агрессивность и др.) могли стать причиной неэффективного выполнения главной воспитательной функции – гармоничного развития личности приемного ребенка.

Следующая форма работы психолога – организация совместной деятельности приемных родителей и детей-сирот в рамках арт-мастерских с использованием разных терапевтических техник. Все мероприятия Проекта были организованы таким образом, что детям необходимо было продуктивно взаимодействовать с родителями, находить точки соприкосновения, сближаться с семьей.

Наконец, использование активных методов обучения в процессе психологической поддержки при работе с приемными семьями способствовало самораскрытию членов замещающей семьи, снятию эмоционального напряжения, формированию взаимного доверия, присвоению социально-приемлемых копинг-стратегий и т. п.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что представленная система психологической поддержки замещающей семьи, основанная на принципах деятельностного и личностно-ориентированного подходов, реализованная в форме работы арт-мастерских, может органично вписаться в систему комплексного психолого-педагогического сопровождения приемных семей.

Список использованных источников

1. Буянова, В. В. Изучение детско-родительских отношений в приемных семьях / В. В. Буянова, Е. В. Самосадова, О. П. Александрина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54–4. – С. 158–165.
2. Заяшникова, О. В. Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей (из опыта работы практиков) [Электронный ресурс] / О. В. Заяшникова, Л. В. Мамедова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11–2. – С. 224–226. – Режим доступа : <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=10863> (дата обращения: 24.09.2017 г.).
3. Морозова, И. С. Особенности детско-родительских отношений в приемных семьях / И. С. Морозова, К. Н. Белогай, Т. О. Отт // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 3 (59). – Т. 3. – С. 146–151.
4. Ослон, В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В. Н. Ослон. – М. : Просвещение, 2014. – 366 с.
5. Яшкова, А. Н. Изучение межличностных отношений в замещающих семьях [Электронный ресурс] / А. Н. Яшкова, Ю. Н. Нижегородова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии : сборник научных трудов по материалам VI Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии» с элементами научной школы для молодых ученых, 9 ноября 2016 г., г. Саранск / под ред. М. И. Каргина, А. Н. Яшковой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – 1 элетрон. опт. диск.

[В содержание](#)

УДК 159.9-053.6: 316.6(045)

ББК 88.5

СЕМЬЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ

ВИНОКУРОВА ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент,
декан факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
dusha_100@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семья, подростки, психологическое здоровье, тревожность, агрессивность, самооценка, взаимодействие родителей и детей.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются основные характеристики семьи в качестве условий формирования психологического здоровья подростков. В качестве основных семейных условий изучались: тип семьи и особенности взаимодействия родителей и детей. Представлены результаты эмпирического исследования таких показателей психологического здоровья подростков, как личностная тревожность, агрессивность, а также уровень самооценки подростка. В статье представлен анализ взаимосвязи показателей психологического здоровья подростков и таких характеристик семьи, как тип семьи и особенности взаимодействия родителей и детей.

FAMILY AS THE CONDITION OF DEVELOPMENT PSYCHOLOGICAL HEALTH OF TEENAGERS

VINOKUROVA GALINA ALEXANDROVNA

Candidate of Sciences (Psychology), Academic Title of Associate Professor,
Dean of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: family, teenagers, psychological health, anxiety, aggressiveness, self-conception, interaction of parents and children.

ABSTRACT: The article considers the main characteristics of the family as conditions for the formation of the psychological health of adolescents. The main family conditions were studied: the type of family and the characteristics of interaction between parents and children. The results of an empirical study of such indicators of the psychological health of adolescents as personal anxiety, aggressiveness, as well as the level of self-esteem of a teenager are presented. The article presents an analysis of the relationship between the indicators of the psychological health of adolescents and such characteristics of the family as the type of family and the interaction between parents and children.

Проблема психологического здоровья личности в последние десятилетия приобрела особую актуальность.

В настоящее время раскрыты различные аспекты развития психологического здоровья (И. В. Дубровина [8], В. Э. Пахальян [16], А. В. Шувалов [22]), выделены его компоненты: аксиологический, потребностно-мотивационный, инструментальный (О. В. Хухлаева [19]), описаны факторы риска нарушения психологического здоровья на разных возрастных этапах (О. В. Хухлаева [19]).

О. В. Хухлаева выделяет объективные факторы риска нарушения психологического здоровья (факторы среды), и субъективные, обусловленные индивидуально-личностными особенностями. Под факторами среды обычно понимаются семейные неблагоприятные факторы и неблагоприятные факторы, связанные с детскими учреждениями и профессиональной деятельностью [19].

С самого рождения на ребенка оказывает влияние огромное количество факторов. Наиболее важным для нормального развития психологического здоровья ребенка признается семья.

На сегодняшний день исследований, посвященных семье и влиянию семьи на развитие личности ребенка, достаточно много. В большинстве работ основное внимание уделяется психологии родительско-детских отношений, а также семейным факторам риска, оказывающим негативное влияние на формирование личности ребенка.

В отечественной и зарубежной психологии традиционно признается ведущая роль взрослого, роль семьи в психическом развитии ребенка. Представляя собой систему человеческих взаимоотношений, реализующихся в семейном взаимодействии и общении, семья оказывается важнейшим фактором повседневного существования и развития личности. Однако до настоящего времени сделаны лишь

первые шаги в осмыслении тех психологических параметров семьи, которые являются детерминантами индивидуального развития детей, формирования их личностных свойств и показателей психологического здоровья личности.

Отношение к семье в ходе взросления меняется. В процессе социализации группа ровесников в значительной степени замещает родителей (происходит «обесценивание» родителей – по выражению Х. Ремшмидта) [17]. Перенос центра социализации из семьи в группу ровесников приводит к ослаблению эмоциональных связей с родителями. Эта тенденция верна как общее направление возрастного развития личности. Однако глобализация этих представлений, гиперболизация идеи о «замещении родителей» группой сверстников – мало соответствует реальной психологической картине и является вредной. Имеются данные о том, что хотя родители как центр ориентации и идентификации отстают в этом возрасте на второй план, это относится лишь к определенным областям жизни. Для большинства молодых людей родители и особенно мать остаются главными эмоционально близкими лицами [18].

Настоящее исследование является продолжением серии исследований, посвященных психологическому здоровью личности. Были изучены особенности психологического здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста, в том числе тенденции развития основных компонентов психологического здоровья, и специфические особенности, связанные с началом обучения в школе; проведено эмпирическое исследование условий и факторов психологического здоровья учащихся младшего школьного возраста, установлено, что в младшем школьном возрасте на детей оказывают свое воздействие различные факторы риска нарушения психологического здоровья, установлено, что наиболее значимыми являются неблагоприятные семейные и межличностные взаимоотношения, а также школьное неблагополучие [3; 4; 5; 6].

В настоящее время существует острая необходимость рассмотрения семейных факторов, оказывающих влияние на формирование психологического здоровья ребенка в современной ситуации трансформации общества, необходима переориентация исследований на изучение условий формирования полноценного психологического здоровья ребенка.

Представим обобщенную характеристику ведущих семейных факторов.

1. Структурно-функциональный фактор включает в себя следующие компоненты: состав семьи и стиль семейного воспитания.

Родительское воспитание может быть неблагоприятным, когда ребенок воспитывается одним родителем, приемными родителями, отчимом или мачехой. Воспитание в неполной семье становится неблагоприятным, когда воспитывающий родитель чувствует себя несчастным и, замыкаясь в семье, не способен создать своему ребенку необходимые условия для формирования позитивных чувств и удовлетворения от жизни. Однако в ряде исследований установлено, что присутствие в неполной семье родственников, помогающих заботиться о ребенке, уменьшает вероятность потенциальных негативных воздействий на родителя и ре-

бенка. Также следует отметить, что если влияние неполной семьи на развитие ребенка изучено достаточно хорошо, то роль конфликтных взаимоотношений часто недооценивается. Последние вызывают глубокий внутренний конфликт у ребенка, который может привести к нарушениям половой идентификации или, более того, обусловить развитие невротических симптомов: энуреза, истерических приступов страха и фобий [10].

Достаточно детально в исследованиях описана классификация «неправильных» типов воспитания, которые приводят к нарушениям психического здоровья. Выделяются следующие типы неправильного воспитания:

- неприятие, эмоциональное отвержение ребенка (осознаваемое или неосознаваемое), неприятие ребенка, навязывание ему определенного типа поведения. Другой полюс отвержения характеризуется полным равнодушием и отсутствием контроля со стороны родителей;

- гиперсоциализирующее воспитание – тревожно-мнительное отношение родителей к здоровью, успехам в обучении своего ребенка, его статусу среди сверстников, а также чрезмерная озабоченность его будущим;

- эгоцентрическое – чрезмерное внимание к ребенку всех членов семьи, присвоение ему роли «кумира семьи» [7].

Большое значение в становлении личности ребенка оказывает стиль семейного воспитания. В работах Е. И. Захаровой, О. А. Карабановой, Е. А. Костицыной, О. В. Шапатиной показана зависимость формирования личности подростка от стиля семейного воспитания и характера отношений между родителями [11; 12; 14; 21].

Традиционно выделяются следующие стили родительского воспитания: авторитарный, демократический и попустительский. Характеристики данных стилей воспитания и последствия воздействия каждого из них на формирование личности ребенка свидетельствуют о негативном влиянии авторитарного и попустительского стилей семейного воспитания на развитие ребенка, тогда как демократический стиль семейного воспитания признается положительным условием развития [1].

Однако ряд исследований свидетельствует, что на практике ни один из приведенных стилей семейного воспитания не может проявляться в «чистом виде». В каждой семье могут применяться разные стили в зависимости от ситуаций и обстоятельств, однако многолетняя практика формирует индивидуальный стиль воспитания, который относительно стабилен, обладает незначительной динамикой и может совершенствоваться в различных направлениях [20].

В подростковом возрасте особое значение приобретает воспитательная позиция родителей – совокупность установок родителей в отношении воспитания детей, характеризующих прежде всего самих родителей как субъектов воспитания. Наиболее важными чертами воспитательной позиции родителей являются адекватность, гибкость и прогностичность.

2. Социально-психологический фактор включает в себя такие составляющие, как психологический климат семьи и стиль семейного взаимодействия.

Базовые ценностные ориентации ребенка, прежде всего отношение к людям и самому себе, формируются под влиянием психологического климата семьи. Он определяет устойчивость внутрисемейных отношений, оказывает влияние на развитие как детей, так и взрослых. Его создают члены каждой семьи, и от их усилий зависит, каким он будет, благоприятным или неблагоприятным.

Для благоприятного психологического климата характерны следующие признаки: сплоченность семьи; высокая доброжелательная требовательность членов семьи друг к другу; чувство защищенности и эмоциональной удовлетворенности; стремление ее членов проводить свободное время в домашнем кругу; одновременная открытость семьи, ее широкие контакты [9].

В семьях с благоприятным психологическим климатом все члены семьи относятся друг к другу с уважением и любовью, уважают мнения старших, чтут семейные традиции. Особенно важным является желание членов семьи проводить свободное время с родными людьми. Это способствует возникновению гармонии в отношениях, снятию стрессовых и тревожных состояний, повышению самооценки и чувства удовлетворенности жизнью. При отсутствии благоприятного психологического климата ребенок испытывает состояние психической напряженности, эмоционального дискомфорта, незащищенности. Все это приводит к неврозам и возникновению тревожности и агрессивности [2].

Ключевым моментом в жизнедеятельности любой семьи является межличностное общение членов семьи друг с другом. Поэтому стиль семейного взаимодействия играет значительную роль в психологически «здоровом» функционировании семьи.

Выделяют следующие стили семейного взаимодействия (С. В. Ковалев, Т. М. Мишина):

– сотрудничество – характеризующееся как гибкое распределение ролей в семье, которое выражается в готовности к совместному принятию решений и урегулированию конфликтных ситуаций, взаимной поддержке членов семьи друг друга и высоким уровнем эмпатии;

– паритетные отношения – характеризуются низкой степенью эмпатии и взаимопомощи. Конфликтные ситуации в семье каждый член пытается решить в свою пользу и с личной выгодой. Однако не исключается тот факт, что в семье с данным типом взаимоотношений есть готовность искать компромиссное решение и понимание преимуществ сотрудничества с партнером;

– соревнование. При данном типе семейных взаимоотношений в семье сочетаются две тенденции отношений: кооперация на основе решения общих задач, интересов, эмоциональная поддержка, эмпатия, и другая – стремление утвердить свое превосходство в семейных отношениях (воспитании детей, выполнении су-

пруджеских и родительских обязанностей и т. д.) не путем унижения другого, а видимым превосходством [13; 15].

Трудности общения и нарушения межличностного взаимодействия в семье зачастую приводят к нарушениям семейного функционирования, негативно сказываясь на развитии ребенка.

3. Индивидуально-психологический фактор включает в себя индивидуально-психологические особенности членов семьи, а также наличие биофильной ориентации на жизнь самих родителей.

Биофильная ориентация (Э. Фромм) подразумевает наличие таких качеств, как чувство юмора, жизнелюбность, наличие хорошего настроения и чувства благополучия [23]. Человек с наличием биофильной ориентации умеет радоваться жизни во всех проявлениях. Эмоциональный настрой внутреннего семейного взаимодействия является важнейшей составляющей психологического благополучия. Родителям необходимо прививать детям установку на радостное восприятие жизни, научить находить положительные эмоции в различных ситуациях для эффективного решения проблем.

Стоит отметить и влияние индивидуально-психологических особенностей членов семьи на психологическое здоровье личности. Так, например, от индивидуально-психологических характеристик родителей зависит выбор стиля воспитания, отношения к ребенку, стиля взаимодействия в семье и отношение к семейным обязанностям в целом [1].

Признание в отечественной психологии окружающей ребенка реальности в качестве условия развития позволяет рассматривать описанные выше факторы в качестве условий развития психологического здоровья ребенка.

Целью настоящего исследования было изучение показателей психологического здоровья подростков и семейных условий его формирования.

В соответствии с целью нами было проведено эмпирическое изучение показателей психологического здоровья подростков и некоторых характеристик семьи (стиль семейного взаимодействия и состав семьи). В исследовании проведен анализ данных и предпринята попытка установить наличие и характер взаимосвязи между семейными условиями и показателями психологического здоровья подростков, а также проведен анализ показателей психологического здоровья в разных типах семей (полных и неполных).

Исследование проводилось на базе МОУ «Гимназия № 23» г. о. Саранск. В исследовании приняли участие ученики 8-х классов и их родители (20 семей). Выборка составила 58 человек.

В качестве основных семейных условий, оказывающих влияние на формирование психологического здоровья подростков, мы рассматривали особенности взаимодействия родителей и детей и тип семьи (полная, неполная).

С целью изучения психологического здоровья подростков нами была проведена диагностика таких показателей, как личностная тревожность, агрессивность и самооценка с помощью следующих методик: опросник агрессивности Басса –

Дарки, шкала самооценки уровня тревожности Спилберга – Ханина, опросник самооценки Г. Казанцевой. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Анализ данных, представленных в таблице 1, показал, что для большинства респондентов – 10 (50 %) характерен средний уровень агрессивности, низкий уровень отмечен у 7 (35 %) испытуемых, высокий уровень выявлен у 3 (15 %) респондентов. Также из таблицы видно, что для 13 (65 %) респондентов характерен средний уровень личностной тревожности, высокий уровень личностной тревожности прослеживается у 5 (25 %) подростков, тогда как низкий уровень свойственен лишь 2 (10 %). Уровень самооценки у большинства респондентов (60 %) является средним, наряду с этим в 7 (35 %) случаях отмечен низкий уровень самооценки, высокий – у 1 (5 %) подростка.

Таблица 1

Показатели психологического здоровья подростков

Показатель психологического здоровья	Количество (%) подростков с различным уровнем показателей психологического здоровья		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Агрессивность	3 (15 %)	10 (50 %)	7 (35 %)
Личностная тревожность	5 (25 %)	13 (65 %)	2 (10 %)
Самооценка	1 (5 %)	12 (60 %)	7 (35 %)

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что для большинства подростков характерен средний уровень основных показателей психологического здоровья, наряду с этим достаточно много подростков с высоким уровнем агрессивности и тревожности, низким уровнем самооценки, что может рассматриваться как симптом нарушения психологического здоровья.

Следующим шагом нашего исследования была диагностика особенностей семейного взаимодействия родителей с ребенком. С этой целью нами использовалась методика «Взаимодействие родитель – ребенок» И. М. Марковской (вариант для подростков и их родителей)

Первоначально мы провели анализ особенностей семейного взаимодействия мать – подросток. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Особенности семейного взаимодействия с подростками (по оценке матери)

Шкала	Высокий балл	Низкий балл
Требовательность – нетребовательность	13 (65 %)	7 (35 %)
Мягкость – строгость	17 (85 %)	3 (15 %)
Контроль – автономность	7 (35 %)	13 (65 %)
Эмоциональная близость – эмоциональная дистанция	18 (90 %)	2 (10 %)

Принятие – отвержение	16 (80 %)	4 (20 %)
Наличие сотрудничества – отсутствие	19 (95 %)	1 (5 %)
Согласие – несогласие	16 (80 %)	4 (20 %)
Последовательность – непоследовательность	19 (95 %)	1 (5 %)
Авторитетность – отсутствие авторитета	1 (5 %)	19 (95 %)
Удовлетворенность отношениями – неудовлетворенность	15 (75 %)	5 (25 %)

Данные таблицы 2 позволяют говорить о том, что по отношению к подростку для большинства матерей характерны следующие стратегии: мягкость при взаимодействии – у 17 (85 %); наличие последовательности и сотрудничества в (90 %) респондентов, принятие его таким, какой он есть, и согласие с ним – по 80 % соответственно, общая удовлетворенность отношениями с подростком отмечается в 75 % случаев. Наряду с этим наблюдаются наличие, с одной стороны, высокого уровня требовательности – у 13 (65 %) матерей, с другой стороны – низкий уровень контроля – 13 (65 %) и авторитетности – у 19 (95 %).

Таким образом, можно говорить о том, при взаимодействии с подростками для матерей характерна последовательность в предъявляемых требованиях к ребенку, признание его прав и достоинств, принятие его личностных особенностей, наличие эмоциональной близости и чувство общей удовлетворенности отношениями с ребенком. Однако наблюдается несогласованность между стратегиями требовательности, строгости и контроля поведения подростка, а также отсутствие авторитета матери по оценке самих женщин.

Далее нами был проведен анализ особенностей семейного взаимодействия отец – подросток. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Особенности семейного взаимодействия с подростками (по оценке отца)

Шкала	Высокий балл	Низкий балл
Требовательность – нетребовательность	9 (56 %)	7 (44 %)
Мягкость – строгость	12 (75 %)	4 (25 %)
Контроль – автономность	5 (31 %)	11 (69 %)
Эмоциональная близость – эмоциональная дистанция	12 (75 %)	4 (25 %)
Принятие – отвержение	9 (56 %)	7 (44 %)
Наличие сотрудничества – отсутствие	11 (69 %)	5 (31 %)
Согласие – несогласие	14 (87,5 %)	2 (12,5 %)
Последовательность – непоследовательность	10 (62,5 %)	6 (37,5 %)
Авторитетность – отсутствие авторитета	3 (19 %)	13 (81 %)
Удовлетворенность отношениями – неудовлетворенность	10 (62,5 %)	6 (37,5 %)

Полученные данные показали, что большинство отцов, характеризуя свое взаимодействие с ребенком, отмечают согласие и наличие эмоциональной близости.

сти – 87,5 % и 75 % соответственно, а также наличие сотрудничества с ребенком – 69 %, последовательность в требованиях по отношению к подростку и чувство общей удовлетворенности данными отношениями отмечают по 62,5 % отцов. Наряду с этим прослеживается наличие таких характеристик, как мягкость во взаимодействии (44 %), а также низкий уровень контроля (69 %) и авторитетности (81 %).

Таким образом, полученные данные позволяют говорить о том, что при взаимодействии с подростками отцы испытывают эмоциональную близость и согласие с ребенком, в целом отмечают удовлетворенность отношениями с ребенком. Однако достаточно много отцов отмечают отсутствие своей авторитетности у ребенка, строгости и контроля со своей стороны.

Для установления взаимосвязи между показателями психологического здоровья подростков и особенностей семейного взаимодействия нами использовался коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Таблица 4

Величина и значимость коэффициента корреляции между оценкой особенностей семейного взаимодействия родителей и показателями психологического здоровья подростков

Особенности семейного взаимодействия (М – мать (N = 20), О – отец (N = 16))	Показатели психологического здоровья подростков					
	Агрессивность		Тревожность		Самооценка	
	М	О	М	О	М	О
Требовательность – нетребовательность	0,232	0,199	0,072	0,249	-0,214	-0,193
Строгость – мягкость	0,452*	0,707*	0,117	-0,339	0,131	0,288
Контроль – автономность	0,309	0,435	0,249	-0,087	-0,055	0,09
Эмоциональная близость – эмоциональная дистанция	-0,095	-0,429	0,042	0,393	-0,371	0,164
Принятие – отвержение	-0,158	-0,413	0,065	0,404	0,461*	0,565*
Наличие сотрудничества – отсутствие	-0,379	-0,167	-0,085	0,314	-0,051	0,187
Согласие – несогласие	-0,374	0,07	0,029	-0,351	0,234	0,056
Последовательность – непоследовательность	-0,126	-0,013	-0,46*	-0,512*	-0,185	0,068
Авторитетность – отсутствие авторитета	0,266	0,324	0,029	-0,076	-0,289	-0,243
Удовлетворенность отношениями – неудовлетворенность	-0,198	-0,226	-0,252	0,41	-0,29	0,117

Примечание: при n = 20, * – 0,45 (p < 0,05); ** – 0,57 (p < 0,01); при n = 16, * – 0,5 (p < 0,05); ** – 0,64 (p < 0,01).

Статистическая обработка данных позволила установить наличие взаимосвязи между семейными условиями и показателями психологического здоровья

подростков. Положительная взаимосвязь (при $p < 0,05$) была установлена между следующими семейными условиями и показателями психологического здоровья: «строгость – мягкость» родителей – агрессивность подростков. Это позволило предположить, чем строже ведут себя родители, тем выше уровень агрессивности у подростков; «принятие» подростков родителями – уровень самооценки подростков. Это позволяет говорить о том, что чем выше уровень принятия подростков родителями, тем выше самооценка подростков.

Также нами была установлена отрицательная корреляционная взаимосвязь (при $p < 0,05$) между таким условием, как «последовательность – непоследовательность» родителей в предъявляемых требованиях к ребенку и наличием тревожности у подростков. Данная взаимосвязь позволяет говорить о том, что чем последовательнее в воспитании подростков родители, тем ниже уровень тревожности у детей.

Далее мы проанализировали состояние психологического здоровья подростков в семьях различного типа. В таблице 5 представлены результаты сравнительного анализа показателей психологического здоровья подростков в полных и неполных семьях.

Таблица 5

Сравнение показателей психологического здоровья подростков в семьях разного типа

Тип семьи	Показатель психологического здоровья								
	Агрессивность			Тревожность			Самооценка		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
полная	2 (12,5 %)	10 (62,5 %)	4 (25 %)	5 (31,3 %)	10 (62,5 %)	1 (6,3 %)	1 (6,3 %)	9 (56,3 %)	6 (37,5 %)
неполная	1 (25 %)	–	3 (75 %)	–	3 (75 %)	1 (25 %)	–	3 (75 %)	1 (25 %)

Полученные данные показали, что в семьях, где присутствуют оба родителя (полных), для подростков характерен средний уровень агрессивности, отмеченной у 10 (62,5 %) респондентов, низкий уровень характерен для 4 (25 %) подростков, высокий отмечается в двух (12,5 %) случаях; средний уровень тревожности, отмеченный у 10 (62,5 %) респондентов, высокий уровень характерен для 5 (31,25 %) подростков, тогда как низкий уровень тревожности отмечен лишь у 1 (6,25 %) подростка; средний уровень самооценки, характерный для 9 (56,25 %) испытуемых, низкий уровень наблюдается у 6 (37,5 %) респондентов и высокий уровень самооценки прослеживается лишь у 1 (6,25 %) подростка.

В семьях, где присутствует один родитель – мать, у подростков наблюдается низкий уровень агрессивности (75 %), высокий уровень свойственен только 1 (25 %) подростку; средний уровень тревожности и самооценки – по 75 % соответ-

ственно, тогда так низкий уровень тревожности и самооценки отмечен в одном (25 %) случае. Отметим также, что в настоящем исследовании не выявлено подростков с высоким уровнем тревожности и самооценки, а также со средним уровнем агрессивности.

Таким образом, при изучении показателей психологического здоровья подростков в полных и неполных семьях установлено, что по всем показателям преобладают средние значения, за исключением агрессивности, где у детей из неполных семей встречаются два крайних уровня: высокий и низкий (при преобладании низкого), тогда как у подростков из полных семей чаще наблюдается высокий уровень тревожности и низкий уровень самооценки. Это позволяет говорить о неоднозначности влияния типа семьи на психологическое здоровье подростков.

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Для большинства подростков характерен средний уровень психологического здоровья, наряду с этим достаточно много подростков с высоким уровнем агрессивности и тревожности, низким уровнем самооценки, что может рассматриваться как симптом нарушения психологического здоровья.

2. При взаимодействии с подростками для матерей характерна последовательность в предъявляемых требованиях к ребенку, признание его прав и достоинств, принятие его личностных особенностей, наличие эмоциональной близости и чувство общей удовлетворенности отношениями с ребенком. Однако наблюдается несогласованность между стратегиями требовательности, строгости и контроля за поведением подростка, а также отсутствие авторитета матери по оценке самих женщин.

3. Отцы при взаимодействии с подростками проявляют эмоциональную близость и сотрудничество с ребенком, в целом отмечают удовлетворенность отношениями с ребенком. Однако достаточно много отцов отмечают отсутствие своей авторитетности, строгости и контроля со своей стороны.

4. Установлена взаимосвязь между показателями психологического здоровья подростков и типами семейного взаимодействия: агрессивность – «строгость – мягкость» родителей; уровень самооценки – «принятие – отвержение» подростков родителями, тревожность детей – «последовательность – непоследовательность» в действиях родителей. Это позволяет предположить, что чем строже родители, тем выше уровень агрессивности у подростков; чем выше уровень принятия подростков родителями, тем позитивнее самооценка подростков, а также чем последовательнее в воспитании подростков родители, тем ниже уровень тревожности у детей.

5. Как в неполных, так и полных семьях у подростков наблюдаются симптомы нарушения психологического здоровья (в неполных семьях – высокий уровень агрессивности и низкий уровень самооценки, а в полных семьях – высокий уровень тревожности и низкий уровень самооценки). Это позволяет говорить о неоднозначности влияния типа семьи на психологическое здоровье подростков.

Таким образом, установлено, что существует взаимосвязь между семейными условиями и показателями психологического здоровья подростков, при этом фор-

мирование психологического здоровья подростков в большей степени обусловлено особенностями семейного взаимодействия подростков и родителей, чем типом семьи. В качестве наиболее значимых условий сохранения и развития психологического здоровья личности подростков можно считать такие характеристики семейного взаимодействия, как «строгость – мягкость», «принятие – отвержение», «последовательность – непоследовательность».

Список использованных источников

1. Андреева, Т. В. Семейная психология / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Антонова, Ю. С. Семья как источник психологического здоровья ребенка / Ю. С. Антонова // Психология эффективного родительства : материалы Междунар. науч. практ. конф., 30 мая – 1 июня 2011 г. / под ред. Г. М. Киселевой. – Курск, 2011. – С. 13–20.
3. Винокурова, Г. А. Гендерные аспекты психологического здоровья участников образовательного процесса / Г. А. Винокурова, О. И. Ключко, Н.Ф. Сухарева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 1 (19). – С. 46–56.
4. Винокурова, Г. А. Детско-родительские отношения как условие формирования психологического здоровья младших школьников / Г. А. Винокурова, Т. Н. Чернова // Казанская наука. – 2011. – № 2. – С. 247–248.
5. Винокурова, Г. А. Особенности психологического здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста / Г. А. Винокурова, Е. И. Красикова // Казанская наука : научный журнал. – 2010. – № 10. – Казань : Изд-во Казанский Издательский дом, 2010. – С. 382–383.
6. Винокурова, Г. А. Профилактика нарушений психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста / Г. А. Винокурова, Е. А. Киушкина // «45-е Евсевьевские чтения», Всероссийская научно-практическая конференция «45-е Евсевьевские чтения», 19–20 мая 2009 г. : [материалы]: в 4 т. Т. 4 / редкол.: Т. И. Шукшина [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2009. – С. 13–16.
7. Гарбузов, В. И. Воспитание ребенка в семье. Советы психотерапевта / В. И. Гарбузов. – М. : Каро, 2015. – 296 с.
8. Дубровина, И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17–21.
9. Евсеева, А. Н. Психологический климат семейного общения как фактор развития Я-концепции ребенка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Н. Евсеева. – Н. Новгород, 2000. – 212 с.
10. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб. : Союз, 2004. – 448 с.
11. Захарова, Е. И. Особенности родительского воспитания как условия становления уважения к родителям в подростковом возрасте / А. М. Коновалова, Е. И. Захарова // Национальный психологический журнал. – 2017. – Т. 25. – № 1. – С. 91–96 .
12. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.
13. Ковалев, С. В. Психология семейных отношений / С. В. Ковалев. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
14. Костицына, Е. А. Влияние типов семейного воспитания на подростка и его отношение к родителям / Е. А. Костицына // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 59–65.

15. Мишина, Т. М. Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» / Т. М. Мишина // Психогигиена и психопрофилактика : сб. науч. тр. / под ред. В. К. Мягер, В. П. Козлова, Н. В. Семенов-Тянь-Шанской. – Л. : Медицина. – 1983. – С. 21–26.
16. Пахальян, В. Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст / В. Э. Пахальян. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 607 с.
17. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
18. Семья: психология. Педагогика. Социальная работа / под ред. А. А. Реана. – М. : АСТ, 2010. – 576 с.
19. Хухлаева, О. В. Как сохранить психологическое здоровье подростков : пособие для школы / О. В. Хухлаева. – М. : Сентябрь, 2003. – 176 с.
20. Целуйко, В. М. Психология современной семьи / В. М. Целуйко. – М. : У-Фактория, 2007. – 496 с.
21. Шапатина, О. В. Согласование родительских позиций как условие развития личности ребенка в семье : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Шапатина. – М., 2001. – 184 с.
22. Шувалов, А. В. Антропологические аспекты психологии здоровья // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4 (20). – С. 23–36.
23. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2009. – 224 с.

[В содержание](#)

УДК 159.95(045)
ББК 88.3

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ГОЛЫШЕВА ДИАНА СЕРГЕЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
diana.golysheva.97@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: внимание, младшие школьники, обучающиеся.

АННОТАЦИЯ: В статье обозначено содержание внимания как познавательного процесса, представлены результаты изучения особенностей внимания у обучающихся младшего школьного возраста.

PECULIARITIES OF ATTENTION OF YOUNG SCHOOLBOYS

GOLYSHEVA DIANA SERGEYEVNA

student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: attention, junior schoolchildren, learner.

ABSTRACT: The article describes the content of attention as a cognitive process, lists its functions, presents the results of studying the attention features of students of primary school age.

Сегодня проблема изучения внимания у современных школьников остается по-прежнему актуальной. Данный факт связан с усложнением содержания школьного курса, появлением всевозможных новых отвлекающих фактов, высокой динамичностью жизни, усилением информатизации и т. д. Современному школьнику все сложнее сосредоточиться на учебном материале, качественно выполнять учебные задания, контролировать собственную деятельность, тогда как успешность выполнения указанных и многих других действий будет определять результаты его учебы.

Проблеме изучения внимания школьников посвящено множество трудов. Наиболее исследованными можно считать области, которые раскрывают функциональное значение внимания, его связь с другими психическими процессами, его развитие и формирование в онтогенезе, механизмы регуляции процессов внимания и др. Значимыми в этом плане являются труды Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Добрынина, Н. Н. Ланге, А. М. Леонтьева, Т. Рибо, С. Л. Рубинштейна и др.

Внимание является одним из тех познавательных процессов, в отношении самостоятельности которого среди психологов до сих пор нет согласия. Многие из исследователей определяют его как «сквозной психический процесс». Несмотря на это в психолого-педагогической литературе определено, что внимание представлено как:

– направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отвлечении от других (М. В. Гамезо, И. А. Домашенко) [4];

– сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на некоем реальном или идеальном объекте – предмете, событии, образе, рассуждении и пр. (С. Ю. Головин) [3];

– процесс и состояние настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач (Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко) [1].

Внимание, являясь неотъемлемой частью познания, выполняет ряд важнейших функций. К основным из них относятся:

1) функция отбора – отбор значимой, релевантной информации и игнорирование другой;

2) функция удержания – сохранение деятельности (сохранение в сознании образов, определенного предметного содержания) до тех пор, пока не завершится акт поведения и будет достигнута цель;

3) функция регуляции и контроля – внутренний контроль за соответствием умственных действий, программам их выполнения.

Указанные функции внимания проявляются абсолютно в любой деятельности человека на протяжении всей его жизни [5].

Младший школьный возраст – важный период в развитии личности, с него начинается формирование компонентов учебной деятельности. Школьник учится приобретать знания, пытается овладеть приемами и навыками учебной работы.

В процессе освоения научных знаний в младшем школьном возрасте происходит развитие познавательных потребностей и метапредметных универсальных учебных действий, основой для развития которых выступает внимание [6; 7].

Внимательный ребенок легче усваивает учебный материал, четко и тщательно выполняет инструкции. Для перцептивных процессов внимание является своеобразным усилителем, позволяющим различать детали отображения. Для памяти внимание – фактор, позволяющий удерживать нужную информацию в кратковременной и оперативной памяти, обязательное условие перевода запоминаемого материала в долговременную память. Для мышления – обязательный фактор правильного понимания и решения задачи. В системе межлических отношений внимание способствует лучшему взаимопониманию, адаптации людей друг к другу, предупреждению и своевременному решению межлических конфликтов [5].

С целью определения особенностей внимания у современных школьников нами организовано и проведено исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16» г. о. Саранск. В нем приняли участие 20 учащихся третьего класса в возрасте от 8 до 9 лет. В качестве диагностического инструментария использованы методики «Корректирующая проба», «Таблицы Шульте», «Расставь точки». Используемые методики отвечали требованиям соответствия возрастным нормам, объективности оценивания и интерпретации полученных данных. В ходе исследования соблюдались следующие условия: исследование проводилось в изолированном и хорошо освещенном помещении, все участники находились в равных позициях, инструкция давалась фронтально, исследование осуществлялось в спокойной рабочей обстановке, взаимоотношения строились по принципу «не навреди».

На первом этапе нашей работы с помощью методики «Корректирующая проба» осуществлено изучение концентрации и устойчивости внимания младших школьников. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности концентрации и устойчивости внимания младших школьников

Уровни	Свойства внимания	
	Концентрация	Устойчивость
Высокий	3 (15 %)	2 (10 %)
Средний	10 (50 %)	9 (45 %)
Низкий	7 (35 %)	9 (45 %)

Согласно данным таблицы 1, в группе исследуемых младших школьников у 50 % из общей выборки выявлен средний уровень концентрации внимания, у 35 % – низкий и у 15 % – высокий. Устойчивость внимания у 45 % участников данной выборки соответствует среднему уровню и 45 % – низкому, высокая устойчивость отмечена у 10 %. В ходе выполнения задания выявлено, что некото-

рым испытуемым необходимо продолжительное время, для того чтобы включиться в работу. Это свидетельствует об инертности нервной системы как индивидуальной особенности конкретного ребенка.

Далее были исследованы особенности переключения и распределения внимания у младших школьников с использованием методики «Таблицы Шульта». Полученные в ходе исследования данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Особенности переключения и распределения внимания младших школьников

Уровни	Свойства внимания	
	Переключение	Распределение
Высокий	2 (10 %)	1 (5 %)
Средний	9 (45 %)	8 (40 %)
Низкий	9 (45 %)	11 (55 %)

Как видно из таблицы 2, в группе младших школьников на средний и низкий уровень переключения внимания приходится по 45 % от общей выборки испытуемых младшего школьного возраста и 10 % испытуемых имеют высокий уровень переключения внимания. Распределение внимания у большей части младших школьников – 55 % испытуемых – имеет низкий уровень, у 40 % отмечен средний и у 5 % – высокий уровни распределения внимания.

Результаты изучения объема внимания младших школьников с помощью методики «Расставь точки» представлены в таблице 3.

Таблица 3

Объем внимания младших школьников

Показатель	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Объем внимания	1 (5 %)	11 (55 %)	8 (40 %)

Чуть больше половины обучающихся младшего школьного возраста – 55 % – имеют средний объем внимания, у 40 % отмечен низкий объем внимания и у 5 % – высокий.

Проведенное нами исследование показывает, что у значительной части обучающихся младшего школьного возраста отмечен средний уровень концентрации и объема внимания, средний и низкий уровни устойчивости и переключения внимания, низкий уровень распределения внимания.

Оценив результаты исследования, мы пришли к выводу о необходимости целенаправленного развития внимания младших школьников. Достижению данных целей будет способствовать применение современных информационно-коммуникационных и интерактивных средств обучения, использование педагогом раз-

личных элементов игровой и практико-ориентированной деятельности, а также их чередование. Все это позволит усилить концентрацию внимания, закрепить его устойчивость, охватить больший объем учебного материала, способствовать развитию переключения и распределения внимания обучающихся, а также повышению общей мотивации учения и интереса к учебному материалу, которые являются важнейшим условием развития внимания [2].

Список использованных источников

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 672 с.
2. Григорьева, И. К. Особенности развития внимания младших школьников / И. К. Григорьева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 3 (7). – С. 22–23.
3. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – М. : Просвещение, 1998. – 876 с.
4. Гомезо, М. В. Атлас по психологии / М. В. Гомезо, И. А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. пособие / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2012. – 582 с.
6. Яшкова, А. Н. Внимания как основа для развития метапредметных универсальных учебных действий у младших школьников / А. Н. Яшкова, Е. О. Пиваева // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 8 мая 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 118–119.
7. Яшкова, А. Н. Метапредметные универсальные учебные действия как новый предмет изучения практической психологии образования / А. Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 75–78.

В содержание

УДК 159.9.07
ББК 88.5

КАРЬЕРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

ЖУИНА ДИАНА ВАЛЕРИЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
dianazhuina@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: студент-психолог, карьерная направленность личности, конкурентоспособность, психолого-акмеологическая диагностика.

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты эмпирического исследования карьерной направленности личности студентов-психологов Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, сформулированы выводы об особенностях развития карьерной направленности личности будущих психологов.

CAREER ORIENTATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS AS A FACTOR OF COMPETITIVENESS OF PERSONALITY

ZHUINA DIANA VALERIEVNA

Candidate of Psychological Sciences, docent
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: student-psychologist, career orientation of the individual, competitiveness, psychology-akmeology diagnosis.

ABSTRACT: The article gives a detailed description of the psycho-diagnostic akmeology career orientation of the individual psychology students Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseveva, presents the results of an empirical study of career orientation of the individual future psychologist, formulate conclusions about the features of the career orientation of the individual subjects of the educational environment of pedagogical university.

В условиях развивающегося рынка труда во всех сферах деятельности отмечается тенденция повышения требований к современной молодежи, которая должна обладать определенным набором качеств, таких как: гибкость мышления, активность, инициативность, склонность к риску, профессионализм, четкое представление о будущей карьере, планирование карьерной траектории, способность быстро адаптироваться к новым условиям и другие качества, определяющие конкурентоспособность личности и успешность в построении карьеры [1, с. 52; 2, с. 22; 3, с. 260].

На наш взгляд, для того чтобы будущий психолого-профессионал стал конкурентоспособным на рынке образовательных, социальных и других услуг, он должен иметь хорошо сформированную «карьерную направленность личности», под которой мы понимаем сложный структурный компонент общей направленности личности, представляющий собой многоаспектный процесс ориентации и побуждений человека к деятельности в профессиональной сфере, интегративную характеристику, включающую устойчивый карьерный образ, сформированные карьерные ориентации и карьерный потенциал, стойкую мотивацию к карьере, опосредованные процессом профессионализации [4, с. 587].

Для выявления уровня сформированности карьерной направленности личности у студентов-психологов Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева мы провели психолого-акмеологическую диагностику [4, с. 588], в ходе которой были получены следующие результаты.

Анализ результатов исследования по опроснику «Якоря карьеры» Э. Шейна позволил выявить, что для большинства студентов 1-го (23,3 %) и 2-го (16,6 %) курсов ведущей карьерной ориентацией выступает «автономия (независимость)»,

студентам 3-го курса присущи такие карьерные ориентации, как «стабильность работы» (20 %) и «менеджмент» (16,6 %). У значительной части студентов 4-го курса (по 20 %) проявляются такие карьерные ориентации, как «профессиональная компетентность», «менеджмент» и «предпринимательство».

По данным анкеты Е. Г. Молл «Карьерные цели» можно говорить о преобладании у студентов 1-го курса целей: «получение хорошего образования» (30 %), «саморазвитие и самосовершенствование» (26,6 %). Менее значимой целью выступает «опыт» (10 %), «профессионализм и карьерный рост» (10 %). На втором курсе по-прежнему значимыми целями выступают «получение хорошего образования» (26,6 %), «саморазвитие и самосовершенствование» (26,6 %), менее значимой целью выступают «профессионализм и карьерный рост» (13,3 %), «опыт» (10 %). У студентов старших курсов приоритетными карьерными целями становятся «хороший заработок» (на 3-м курсе – у 30 % испытуемых, на 4-м курсе – у 33,3 % респондентов), а также «профессионализм и карьерный рост» (по 30 %). Наименее значимыми карьерными целями у старшекурсников выступают «хорошее образование» (по 6,6 %).

Результаты теста «Диагностика мотивации» показали, что доминирующими мотивами у студентов-первокурсников являются «сотрудничество» (23,3 %), «содержание работы» (20 %) и «признание и вознаграждение» (16,6 %). Для студентов второго курса характерно доминирование мотивов «сотрудничество» (23,3 %), «содержание работы» (20 %) и «отношение с руководителем» (16,6 %). Студентам старших курсов свойственны мотивы «достижения» (20 % студентов 3-го курса и 23,3 % студентов 4-го курса), «продвижение по службе» (16,6 % студентов 3-го курса и 20 % студентов 4-го курса) и «финансовые мотивы» (13,3 % студентов 3-го курса и 16,6 % студентов 4-го курса).

По данным методики Ш. Ричи и П. Мартина «Изучение мотивационного профиля личности» (адаптация Е. А. Климова) было выявлено, что у студентов начальных курсов наиболее значимым мотивационным профилем является «потребность в социальных контактах» (23,3 % студентов 1-го курса и 20 % студентов 2-го курса), «потребность быть креативным» (20 % студентов 2-го курса и 16,6 % студентов 1-го курса) и «потребность в совершенствовании» (20 % студентов 1-го курса и 16,6 % – студентов 2-го курса). К третьему курсу доминирующим мотивационным профилем выступают «потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении», «потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке», «потребность в наличии большего свободного времени, гибкости графика» и «потребность в ощущении востребованности в интересной общественно-полезной работе» (по 16,6 % студентов 3-го курса соответственно). На четвертом курсе на первый план выходит мотив «потребность во влиятельности и власти» (20 % студентов 4-го курса) и «потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении» (20 % обследуемых). По-прежнему остаются значимыми мотивы «потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке» (16,6 % испытуемых) и «потребность в

ощущении востребованности в интересной общественно-полезной работе» (16,6 % студентов-психологов).

В ходе анализа полученных данных по методике Е. А. Могилевкина «Факторы карьерного продвижения» мы выявили, что у студентов 1-го курса доминирующими факторами выступают «хорошее образование» (20 %) и «связи» (16,6 %), для студентов 2-го курса такими факторами являются также «хорошее образование» (23,3 %) и «упорство» (16,6 %). У студентов 3-го курса к наиболее значимым факторам карьерного продвижения можно отнести «профессионализм» (20 %), «опыт» (16,6 %), «ум» (16,6 %) и «хорошее образование» (16,6 %). Аналогичная тенденция сохраняется и у студентов 4-го курса, для которых значимыми выступают факторы «профессионализм» (26,6 %), «опыт» (20 %) и «ум» (20 %), и чуть менее значимыми факторами являются «хорошее образование» (16,6 %) и «упорство» (16,6 %).

Таким образом, анализ результатов психолого-акмеологической диагностики позволяет нам говорить о том, что у большинства будущих психологов в процессе обучения в вузе карьерная направленность личности оказывается недостаточно сформирована.

Список использованных источников

1. Верниенко, Л. В. Акмеологический аспект развития конкурентоспособной личности в системе высшего образования / Л. В. Верниенко, Н. Д. Суховеева // Акмеология (специальный выпуск). – № 3–4. – 2014. – С. 52–53.
2. Деркач, А. А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста / А. А. Деркач // Акмеология (специальный выпуск). – № 3. – 2013. – С. 22–23.
3. Zhuina, D. V. The acmeological center: the results of its activity of fostering competitive specialists / D. V. Zhuina // Life Science Journal. – 2014. – № 11 (8). – P. 539–541.
4. Жуина, Д. В. Планирование развития карьеры студентов педагогического вуза / Д. В. Жуина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 82–85.

[В содержание](#)

УДК 159.99
ББК 88.5

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕПОЛНЫМИ СЕМЬЯМИ

ГЕРНЕГА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

старший преподаватель

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)»

г. Челябинск, Россия, gernega@yandex.ru

АНФЕРОВА МАРИЯ ЕВГЕНЬЕВНА

студент 4 курса специальности «Социальная работа»
ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет) », г. Челябинск, Россия
doroninadme@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальная работа, неполная семья, социокультурная деятельность, ценностные ориентации, активная социальная позиция.

АННОТАЦИЯ: В статье дается оценка социокультурной деятельности в работе с неполными семьями. Представлены формы и методы социокультурной работы. Рассматриваются вопросы формирования у подростков из неполных семей ценностных ориентаций и подготовки их к жизнедеятельности с активной социальной позицией через социокультурную деятельность.

SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES AS A METHOD OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL WORK WITH INCOMPLETE FAMILIES

GERNEGA KSENIYA SERGEEVNA

teacher South Ural State University (National Research University)
Chelyabinsk, Russia

ANFEROVA MARIA EVGENIEVNA

student South Ural State University (National Research University)
Chelyabinsk, Russia

KEY WORDS: social work, incomplete family, socio-cultural activities, value orientations, active social position.

ABSTRACT: The article provides an assessment of socio-cultural activities in work with single-parent families. Forms and methods of sociocultural work are presented. The problems of formation of value orientations among adolescents from single-parent families and their preparation for life with an active social position through socio-cultural activities are considered.

Семья во все времена находилась в центре внимания общественности. Особое внимание заслуживает положение в нашем обществе неполных семей. Неполная семья – это один из основных социально-демографических типов современной семьи. Неполная семья – это малая группа с частичными неполными связями, где нет традиционной системы отношений. Выделяют несколько источников формирования неполных семей. Наиболее массовый из них связан с распадом семьи вследствие развода супругов.

Накопленная исследователями социологическая информация свидетельствует о том, что наиболее распространенными причинами разводов являются алкоголизм, несхожесть характеров, измена или создание другой семьи.

Обращает на себя внимание тот факт, что в подавляющем большинстве случаев инициатором развода выступает женщина. Что касается ранних браков, то

они оказываются менее жизнестойкими, чем обычные. Этот процесс, несомненно, стимулируется социальной, психологической и гражданской незрелостью супругов, их безответственным, легкомысленным отношением к семье, а также увеличением числа вынужденных браков вследствие беременности и рождения ребенка.

Специфический образ жизни семьи с одним родителем ощутимо отражается на воспитательном процессе. Отсутствие одного родителя в семье может явиться причиной неполноценного, неудачного воспитания детей. В материнских неполных семьях мальчики не видят примера мужского поведения в семье, что способствует формированию в процессе их социализации неадекватного представления о ролевых функциях мужчины, мужа, отца. Поведение незамужней матери в семье во многом обусловлено отсутствием второго родителя. Это влияет и на социализацию воспитывающихся в материнских неполных семьях девочек, искажает их представления о ролевых функциях.

Давно известно, что проявления эмоциональных расстройств, нарушения поведения и других психологических проблем связано с рядом неблагоприятных событий в детстве. Семейные конфликты, недостаток любви, смерть одного из родителей или развод, родительская жестокость или непоследовательность в системе наказаний могут стать сильными психотравмирующими факторами. Поэтому очень важно, чтобы в семье ребенок получал эмоциональную поддержку, заботу, тепло и ласку самых близких для него людей – родителей.

Семья является важнейшей общественной ценностью, источником социально-экономического развития общества, поскольку она производит самое главное общественное богатство – человека.

От успешности выполнения семьей своих функций, зависит, во-первых, демографическая ситуация в целом в стране или отдельном регионе, во-вторых, количественные и качественные параметры трудовых ресурсов, в-третьих, восстановление, развитие физических и духовных сил человека, его нравственное здоровье, удовлетворенность жизнью.

Среди современных разновидностей значительное распространение получила неполная семья, основным дифференцирующим признаком которой является отсутствие одного какого-либо родителя. Такая тенденция объясняется все более прогрессирующей нестабильностью семейного образа жизни, что проявляется в росте числа разводов, уменьшении рождаемости, повышении количества внебрачных детей, стремлением людей к одиночному образу жизни [3].

Отсутствие одного из брачных партнеров предопределяет особенности выполнения неполной семьей своих социальных функций, как репродуктивной, экономической, хозяйственно-бытовой деятельности, так и духовно-нравственных отношений. Особые трудности испытывает неполная семья в выполнении социализирующей функции, в деятельности, связанной с воспитанием детей.

В связи с вышеизложенным важной и эффективной технологией социальной работы с неполной семьей видится социально-культурная деятельность. В настоящее время в этой области разработано множество интересных, эффективных тех-

нологий, позволяющих на практике решать сложные задачи оптимизации жизнедеятельности семьи, в частности:

- технология информационно-познавательной и просветительской деятельности, направленная на просвещение, информирование, разъяснение, реализацию насущных интересов людей на практике;

- технология организации самодеятельного творчества и любительских объединений, включающая комплекс методов, методик, позволяющих достичь целенаправленной регуляции художественно-творческой, художественно-педагогической, художественно-коммуникативной и художественно-организационной деятельности участников групп;

- технология организации отдыха, развлечения, направленная на организацию игровой, развлекательной, физкультурно-оздоровительной деятельности [2].

Можно также выделить дифференцированные технологии в указанной сфере: методика организации досуга детей и подростков из неполных семей; методика молодежного досуга; методика семейного досуга.

Среди методов работы выделяют наглядные, словесные, практические, игровые, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные. Применение данных методов направлено на формирование ценностных ориентаций, развитие самосознания детей из неполных семей, понимание собственных переживаний и внутренних процессов как разрушительного, так и созидательного порядка.

В обычных условиях дети окружены вниманием, должным участием, заботой ближайших взрослых. Но среди воспитывающихся в неполных семьях детей отмечается значительный процент психических заболеваний, в т. ч. неврозов, вызванных не наследственными, а именно социальными факторами [1]. То есть причины отклонений в данном случае лежат в плоскости человеческих взаимоотношений.

В связи с этим необходимо проводить следующие формы социально-культурной деятельности с детьми из неполных семей: отдых, развлечение, праздник, творчество.

Отдых – это социально-культурная деятельность, позволяющая снять усталость, напряжение и восстановить не только физические, но и эмоциональные ресурсы человека. В структуре такого отдыха следует отметить организацию работы на территории ДОУ, школы, спортивный отдых, игровую деятельность, прогулки, вовлечение в самостоятельные занятия физическими упражнениями, непринужденную беседу со взрослыми, прочтение книг, просмотр мультфильмов и др.

Следующей формой социально-культурной деятельности являются развлечения, носящие компенсационный характер. Они возмещают рутину однообразной повседневной жизни. Учитывая все разнообразие видов детских развлечений, данное направление деятельности обладает значительным организационным потенциалом.

Один из видов – это праздник. Цель праздника – создать у детей из неполных семей радостное настроение, вызвать положительный эмоциональный подъем

и сформировать праздничную культуру. Праздник имеет несколько этапов, представленных в таблице 1.

Важным представляется и такой вид социально-культурной деятельности, как творчество, включающее изобразительную, театрализованную деятельность, художественно-продуктивный труд, музицирование.

Работа с неполными семьями посредством социокультурной деятельности дает возможность целостно представить процесс формирования семейно-ценностной ориентации личности ребенка, готовности к жизнедеятельности с активной социальной позицией в современных условиях.

Таблица 1

Этапы организации, проведения праздника

Этап	Процедуры
Подготовительный	Постановка целей, разработка программы, сценария праздника, выбор места его проведения, установление круга участников, распределение ролей, подбор, изготовление необходимых атрибутов, подготовка места проведения, его украшение, проведение репетиций
Проведение праздника	Торжественное начало; выстраивание сюжета праздника, отражающего основную идею; кульминация, в конце которой, как правило, проводится вручение подарков, которое усиливает эмоциональное состояние детей
Анализ, оценка результатов	Следует выяснить: удалось ли достичь поставленных целей проведенного мероприятия, проанализировать ошибки и различные ситуации

Таким образом, в связи с ростом неполных семей социокультурная деятельность приобретает особое значение, способствуя положительной динамике личностных изменений у одиноких родителей и их детей

Список использованной литературы

1. Бакулина, А. С. Трудные родители – трудные дети: проблемы личностных деформаций у детей в некоторых типах социально дезадаптированных семей / А. С. Бакулина // Актуальные проблемы современной науки. – 2014. – № 1. – С. 78–82.
2. Методология социально-культурной деятельности и современные социокультурные практики : коллективная монография / А. В. Андреева [и др.] ; под ред. О. Ф. Морозовой. – Красноярск : СФУ, 2014. – 129 с.
3. Сосновская, Н. Трансформация семейных ценностей в современном обществе / Н. Сосновская // Наука и инновации. – 2015. – № 9. – С. 14–19.
4. Тюрина, Э. И. Технологии социокультурной работы с семьей / Э. И. Тюрина. – СПб. : Санкт-Петербургский гос. ин-т психологии и социальной работы, 2012. – 155 с.
5. Фесенко, Ю. А. Что необходимо знать педагогам и родителям о неврозах у детей / Ю. А. Фесенко // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 9. – С. 4–11.

[В содержание](#)

УДК 159.99
ББК 88.8

ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ» СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

ГЕРНЕГА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

старший преподаватель,
ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)»
г. Челябинск, Россия, gernega@yandex.ru

БОЛГОВА КРИСТИНА ВЛАДИМИРОВНА

студент 4 курса специальности «Социальная работа»,
ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)», г. Челябинск, Россия
kristi1996@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическое выгорание, стресс, эмоциональная нагрузка, специалист по социальной работе; социальная работа.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема возникновения психологического выгорания у специалистов по социальной работе. Негативные психологические нагрузки и переживания могут влиять на разные аспекты трудового процесса – личность специалиста, общение внутри коллектива, решение профессиональных проблем, в целом негативно сказываться на профессиональном развитии личности работника. Рассматриваются рекомендации к преодолению синдрома эмоционального выгорания.

PREVENTION OF SYNDROME OF EMOTIONAL «BURNOUT» SPECIALISTS IN SOCIAL WORK

GERNEGA KSENIYA SERGEEVNA

teacher, South Ural State University (National Research University)
Chelyabinsk, Russia

BOLGOVA KRISTINA VLADIMIROVNA

student, South Ural State University (National Research University)
Chelyabinsk, Russia

KEY WORDS: psychological burnout, stress, emotional stress, specialist in social work, social work.

ABSTRACT: The article deals with the problem of the occurrence of psychological burnout in specialists in social work. Negative psychological stress and emotions can affect different aspects of the work process – the personality of the specialist, communication within the team, the solution of professional problems, in general, negatively affect the professional development of the employee's personality. Recommendations for overcoming the syndrome of emotional burnout are considered.

В последние годы в отечественной и зарубежной литературе по психологии нередко рассматривается проблема эмоционального выгорания и связанного с ним синдрома хронической усталости. Большое значение имеет практическое решение этой проблемы в профессиях социальной сферы, так как труд социального работника представляет свою профессию с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь людей, которая сопряжена со специфическим риском.

Под психическим выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, возникающее в профессиях социальной сферы и не только. Исследования в этой области проводили такие ученые, как Х. Дж. Фрейденбергер, Е. Махер, В. Е. Орел, С. Маслач, Н. Е. Водопьянова, А. Г. Абраумов, В. В. Бойко и др. По их мнению, психическое выгорание – это динамический процесс, который проходит различные этапы своего развития. Первый этап включает в себя эмоциональную истощенность. Это чувство эмоциональной опустошенности и усталости, возникающее от собственной профессиональной деятельности. Следующим этапом является деперсонализация, другими словами – цинизм, означает циничное отношение к своей работе и ее объектам. В социальной работе деперсонализация предполагает отчужденное, негуманное и бесчувственное отношение к клиентам, получателям социальных услуг. И третий этап психического выгорания – это редукция профессиональных достижений. На этой стадии у работника возникает чувство некомпетентности в своей работе, осознание неуспеха в ней.

Выявленные три этапа психического выгорания в некоторой степени отражают специфику той профессиональной сферы, в которой впервые был обнаружен этот феномен. Особенно это касается деперсонализации, несущей на себе явный отпечаток сферы социального обслуживания людей и оказания им помощи.

Описанные проявления психического выгорания представляют собой хорошо диагностируемые симптомы, поэтому сам феномен зачастую рассматривается как синдром. В Международной классификации болезней (МКБ-Х) синдром выгорания отнесен к рубрике Z73 – «Стресс, связанный с трудностями поддержания нормального образа жизни». Его часто связывают с состоянием предболезни. Синдром психического выгорания возникает благодаря хроническому ежедневному напряжению, эмоциональному переутомлению.

Профессиональная деятельность специалистов по социальной работе носит помогающий характер и приобретает статус помогающих отношений. По определению К. Роджерса, «помогающие отношения» – это «отношения, в которых по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости, в умении ладить с другими». Специалисту необходимо применять в этих отношениях следующие меры: «принятие-демократичность», личное активное участие, чувство понимания и доверия к клиенту, предоставление самостоятельности клиента в решениях.

Более того, возникновение психического выгорания у специалиста по социальной работе объясняется другими особенностями профессиональной сферы, например, монотонностью работы, особенно если ее смысл кажется сомнительным. Вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки и строгая регламентация времени работы, особенно при нереальных сроках ее исполнения также дает отрицательный эффект. Кроме того, работа с «немотивированными» клиентами, постоянно сопротивляющимися усилиям помочь, приводят специалиста к эмоциональному истощению. А напряженность и конфликтность в профессиональной среде, недостаточная поддержка со стороны коллег и их излишнего критицизма отрицательно сказываются на самооценке специалиста [2].

Для диагностики симптомов синдрома эмоционального выгорания могут быть использованы:

- методика диагностики симптомов уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко;
- шкала реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина;
- тест «Дом, дерево, человек»;
- анкетирование врачей, пациентов, социальных работников, педагогов и др.

По мнению кандидата психологических наук В. Е. Орла, одним из важных психологических факторов появления психического выгорания являются взаимоотношения в коллективе. Главнейшую роль в профилактике выгорания играет социальная поддержка от коллег и людей, стоящих выше по своему профессиональному и социальному положению, а также от близких людей. Также В. Е. Орел утверждает, о выявлении некоторой отрицательной закономерности между психическим выгоранием и социальной поддержкой у представителей практически всех профессий, связанных с оказанием профессиональной помощи людям, существует отрицательная зависимость. Наиболее значимой для работников является поддержка от супервизоров и администрации [5].

В настоящее время важной практической задачей является преодоление негативных последствий стресса с помощью методов современной науки. Преодоление осуществляется в процессе профилактики и имеет такие аспекты, как психологический, медицинский и социальный.

Социальным аспектом профилактики является спокойная среда жизни и окружения, в которой не возникает стрессов. К ней относится ликвидация бытовых и материальных трудностей, улучшение социально-экологической обстановки так же позитивно влияет на профилактику стресса.

Психологическая профилактика стрессов включает в себя: формирование внутреннего контроля над собой, урегулирование конфликтов в семье и на работе, создание комфортного климата на работе и дома, обучение коммуникационным

навыкам, воспитание готовности к встрече со стрессами, организация труда и отдыха, создание условий для личностного роста и др.

По мнению В. Д. Тихоновой, существует три уровня, с точки зрения которых человек может рассмотреть свою жизнь. Первый уровень – соматический. На нем помимо жалоб важно выяснить общие принципы отношения человека к своему здоровью, возрасту, вкладу его самого в свое физическое развитие. Следующий уровень – личностный. На нем уже выясняются отношения к себе как к личности, уровень самооценки, восприятие своего собственного поведения, включая мысли и чувства. И, наконец, последний уровень – социально-психологический, на основе которого выясняется отношение человека к той или иной ситуации, его мнение и собственный вклад в создание [7].

Избежать профессиональной деформации достаточно сложно, и не стоит закрывать глаза на эту проблему. С целью защиты молодых специалистов необходимо ввести психологическую подготовку работников.

В статье Т. Г. Киселевой «Исследование проблемы эмоционального выгорания специалистов социальной сферы» представлены результаты констатирующего эксперимента, направленного на оценку социально-психологического феномена, связанного с проблемой эмоционального выгорания работников социэкономических профессий. Первый вопрос, который решался в ходе исследования, – оценка степени эмоционального выгорания педагогов, медицинских работников и социальных работников. Был выполнен сравнительный анализ с учетом фаз и степени выгорания (согласно теории Маслаха). Второй вопрос, анализируемый в ходе исследования, – выделение общих симптомов выгорания, присущих всем трем группам испытуемых. И, наконец, в ходе эксперимента оценивались специфические симптомы выгорания, характерные для каждой группы испытуемых.

Независимо от сферы профессиональной деятельности у специалиста, склонного к выгоранию, отмечаются следующие эмоциональные симптомы: недостаток или бедность эмоций; пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни; безразличие, усталость; ощущение беспомощности и безнадежности; агрессивность, раздражительность; тревога, неспособность сосредоточиться; депрессия, чувство вины; истерия, утрата идеалов, надежд или профессиональных перспектив; увеличение деперсонализации своей или других – люди становятся безликими, как манекены; преобладает чувство одиночества.

Таким образом, проанализировав полученные в ходе исследования результаты, Т. Г. Киселева приходит к выводу, что особенности социэкономических профессий как вида деятельности являются факторами, способствующими возникновению и формированию симптомов эмоционального выгорания [4].

Для создания внутренних факторов в качестве профилактики негативных личностных и профессиональных изменений необходимо сформировать у профессионалов механизмы сознательного сохранения здоровья и сознательной защиты. Для этого используются следующие методы:

- овладение навыками релаксации и визуализации;

- овладение навыком экономичного проявления эмоций;
- овладение навыками стрессоустойчивости;
- выносливости и психологической гибкости;
- овладение навыком рефлексии;
- овладение навыком регуляции неблагоприятных эмоциональных состояний;
- повышение самооценки и самоактуализация;
- культивация интересов, не связанных с профессиональной деятельностью;
- внесение разнообразия в профессиональную деятельность;
- использование техник, направленных на активизацию личности (целенаправленности, мотивации, осознанности, инициативности и ситуативности);
- формирование здорового образа жизни.

Анализируя взаимодействие психологии личности с синдромом выгорания, можно констатировать недостаточную изученность этой проблемы в целом. Основное содержание рассмотренных работ связано с выяснением взаимосвязи между отдельными аспектами мотивационной составляющей личности и выгоранием, что обусловлено особенностями аналитического подхода к исследованию.

Как итог, можно сказать, что данная проблема еще недостаточно изучена, так как не пользуется особой популярностью у исследователей. Несмотря на это, тема эмоционального и психологического выгорания очень важна, и требует исследования, ведь в будущем обществе нужны профессионалы, специалисты своего дела, не страдающие этим синдромом.

В целях профилактики психического выгорания необходимо рационально распределять свои силы и нагрузки. Положительный эффект имеет переключение между разными видами деятельности [6].

Исследуемый синдром следует предупреждать у молодых специалистов и студентов социальных профессий и с помощью специальных методик избавлять от него опытных работников. Также каждому следует знать, как начинается синдром эмоционального выгорания, его симптомы. Следует ограждать себя от негативных эмоций, исходящих от клиентов, с которыми общается специалист.

К сожалению, руководители организаций в настоящее время не предоставляют своим сотрудникам достаточный уровень защиты и устойчивости к эмоциональному и психологическому выгоранию. Необходимо и руководящим сотрудникам изучить и внедрять в массы способы профилактики и коррекции поведения при «выгорании».

Важной задачей для государства является профилактика профессиональных заболеваний социальных работников. Организация мониторинга здоровья социальных работников – важнейшее направление деятельности социальных служб и в целом системы социального обслуживания населения. С этой целью необходимо повышать их психологическую культуру, проводить тренинги и консультации, также можно использовать танцевальную терапию, арттерапию [7].

Таким образом, психическое выгорание у специалистов по социальной работе представляет собой совокупность психических переживаний, которые имеют прямое влияние на работоспособность, физическое и психологическое самочувствие, а также на взаимоотношения в коллективе. Синдром психического выгорания – это ответная реакция психики работника на длительные рабочие стрессы и эмоциональные нагрузки в профессиональной деятельности. Улучшение организации соответствующей профессиональной среды и использование специалистами по социальной работе индивидуальных технологий «восполнения внутренних ресурсов» способны оказать существенное корректирующее положительное воздействие на личность.

Необходимо не переносить профессиональные проблемы в личную жизнь, работать на работе, а отдыхать дома, учиться снимать стресс и быстро перестраиваться, уметь управлять процессом взаимодействия с клиентом, способность снять эмоциональное напряжение, соблюдение режима труда и отдыха – все это только некоторые способы профилактики синдрома выгорания у социального работника. Но универсального рецепта, как уберечься от синдрома сгорания, нет и быть не может, поскольку протекание процесса и способы выхода из создавшегося положения зависят, прежде всего, от структуры и психологических особенностей личности.

Список использованных источников

1. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2013. – 105 с.
2. Винокур, В. А. Методика психологической диагностики профессионального «выгорания» в «помогающих» профессиях / В. А. Винокур // Медицинская психология в России. – 2012. – С. 2–3.
3. Гернега, К. С. Синдром «психического выгорания» в профессиональной деятельности специалистов по социальной работе/ К. С. Гернега, К. В. Болгова // Общество и сервис: теоретические и практические инновации: студенческий ежегодник (г. Челябинск). – 2016. – С. 146–149.
4. Киселева, Т. Г. Исследование проблемы эмоционального выгорания специалистов социальной сферы / Т. Г. Киселева // Педагогические и психологические проблемы современного образования. – 2015. – С. 200–207.
5. Попов, Ю. В. Эмоциональное «выгорание» – только лишь результат профессиональных отношений? / Ю. В. Попов, К. В. Кмить // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 2012. – № 2. – С. 98–101.
6. Прохорова, Е. Феномен эмоционального выгорания и общие принципы его уменьшения / Е. Прохорова // kadrovik.ru. – 2015. – № 4. – С. 15–16.
7. Тихонова, В. Д. Эмоциональное и психологическое выгорание у людей социальных профессий / В. Д. Тихонова // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. – 2015. – С. 203–207.

[В содержание](#)

УДК 159.99
ББК 88.3

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

ГЕРНЕГА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

старший преподаватель,
ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный
университет (национальный исследовательский университет)»
г. Челябинск, Россия, gernega@yandex.ru

ВАТАГИНА ИРИНА НИКОЛАЕВНА

студент 3 курса специальности «Социальная работа»,
ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)», г. Челябинск, Россия
iravatagina@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: здоровье, психологическое здоровье, трудная жизненная ситуация, социально-экономические условия жизнедеятельности.

АННОТАЦИЯ: В статье оценивается состояние психологического здоровья личности в современных социально-экономических условиях. Рассматривается проблема психологического здоровья современности.

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE INDIVIDUAL IN MODERN CONDITIONS OF RUSSIAN SOCIETY

GERNEGA KSENIYA SERGEEVNA

teacher, South Ural State University (National Research University)
Chelyabinsk, Russia

VATAGINA IRINA NICOLAEVNA

student, South Ural State University (National Research University)
Chelyabinsk, Russia

KEY WORDS: health, psychological health, difficult life situation, social and economic conditions of activity.

ABSTRACT: In article the condition of psychological health of the personality in modern social and economic conditions is estimated. The problem of psychological health of the present is considered.

Психологическое здоровье личности является необходимой составляющей благополучия как каждого отдельного человека, так и всего общества в целом.

Общество в целом заинтересовано в сохранении и повышении психологического здоровья своих граждан. Поэтому актуальной задачей психологии является серьезное и глубокое изучение феномена психологического здоровья с целью разработки методов сохранения и восстановления психологического здоровья.

Здоровье – это обыденное состояние правильно функционирующего, неповрежденного организма или «правильная деятельность организма». Здоровье – многогранный феномен, характеризующий три разные составляющие жизнедеятельности человека: 1) биологическое, телесное существование, 2) психическую деятельность и 3) личностное бытие. Необходимость различать, «разводить» понимание «психического» и «личностного» подчеркивал еще А. Н. Леонтьев, говоря о «личностном» как об особом «измерении» человека [3].

В 1994 году рабочая группа ВОЗ, обсуждая «Концепции и принципы психологического здоровья», составила определение: психологическое здоровье – это уровень способности индивида или группы изменяться или кооперироваться со средой. Здоровье рассматривается как ресурс каждодневной жизни, а не цель жизни (рис. 1).

Психологическое здоровье является важным условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Так, с одной стороны, оно является условием адекватного исполнения человеком своих возрастных, социальных и культурных ролей (ребенка и взрослого человека, учителя и юриста, россиянина и американца), с другой же стороны, предоставляет человеку возможность постоянного развития в течение всей его жизни.

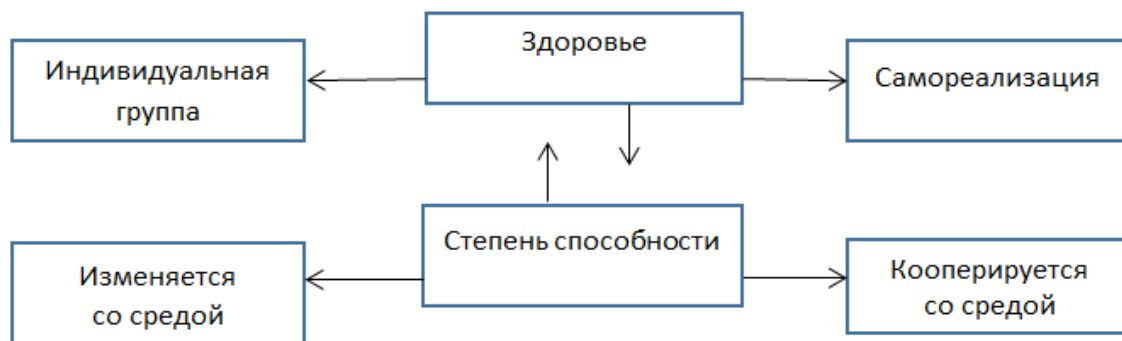


Рис. 1. Концепция и принципы психологического здоровья

Проблема психологического здоровья личности, живущей в нестабильном мире, выступает на первый план в начале XXI века – века наук о человеке, среди которых консолидирующее место занимает психология.

Симптомами нарушения психологического здоровья выступают эмоциональные нарушения, личностные нарушения, нарушения адаптации. Однако наличие данных симптомов не является однозначным следствием нарушения психологического здоровья.

Рассмотрим каждый из трех указанных типов нарушений, причиной которых может быть психологическое здоровье, по отдельности:

1. Эмоциональные нарушения – это наличие таких эмоциональных состояний как различные страхи, тревоги, депрессии.

2. Личностные нарушения прежде всего связаны с нарушениями нравственности человека.

3. Адаптивные нарушения связаны с необходимостью индивида полноценно выполнять необходимые виды деятельности.

В современной психологии существует большой выбор техник и технологий психологического консультирования, психологической терапии, психологической коррекции, психологической диагностики. Именно этот круг вопросов и относится к сфере не медицины, а психологии, и его можно обозначить как психологическое здоровье (характеризует личность в целом, находится в непосредственной связи с человеческим духом), а не психическое (имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам).

Устойчивость личности внешним проблемам во многом зависит от ряда факторов. В силу психологических особенностей каждый человек по-разному преодолевает трудные жизненные ситуации.

Согласно исследованиям, в трудных жизненных ситуациях люди рассчитывают только на себя – 39,0 % или на родственников и друзей – 56,0 %, на помощь государства рассчитывают только 2,0 %, на организации, предприятия – 3,0 % [4]. Однако ориентация на собственные силы, на свою активность и ресурсы большинством рассматривается скорее как вынужденная, а не как естественная стратегия, предполагающая способность самим организовывать свою жизнь, принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность.

С. Л. Рубинштейн и Л. С. Выготский полагали, что только психологически здоровая личность обладает психологическими качествами и саморегулирует их. Личный характер приобретают психологические функции только на основе самосознания личности. Сегодня существует немало свидетельств тому, что человек – это относительно самостоятельная, автономно действующая информационная система [2; 5].

С точки зрения И. В. Боева и О. А. Ахвердовой, психологическое здоровье должно предполагать не только гармоничные психологические личностные качества, вершиной которых является адекватное самосознание, но и полноценные психологические и психические функции [1].

Таким образом, в данной работе психологическое здоровье рассматривается как успешная адаптация в внешним условиям жизнедеятельности. Разработка эффективных методов поддержания психологического здоровья остается актуальной задачей будущих психологических исследований.

Таким образом, проблема психологического здоровья в современных социально-экономических условиях является одной из наиболее острых. Кризис, сни-

жение морально-этических норм, агрессия – все это оказывает на человека неблагоприятное влияние.

От современного человека требуется больше психологических усилий для сохранения внутренней гармонии. Современному человеку необходимо контролировать себя и свои поступки, а также фильтровать внешние события и впускать только «радостные» моменты.

Список использованных источников

1. Ахвердова, О. А. Психология личности : учеб. пособие / О. А. Ахвердова, И. В. Боев. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2007. – 592 с.
2. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – М., 2013. – 392 с.
3. Общественное мнение : ежегодный сборник. – М. : Левада-центр, 2014. – С. 66.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 2009. – 157 с.
5. Юревич, А. В. Нравственность в современной России. Психологические исследования / А. В. Юревич, Д. В. Ушаков. – М. : Левада-центр, 2012. – 266 с.

[В содержание](#)

УДК 159.99
ББК 88.54

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЫМИ МИГРАНТАМИ: ОСОБЕННОСТИ, ПРИНЦИПЫ И ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ

ГЕРНЕГА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

научный руководитель, преподаватель

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет» (НИУ)
г. Челябинск, Россия, gernega@yandex.ru

ДИК АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

студент

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет» (НИУ)
г. Челябинск, Россия, anastasiya.dik.97@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: миграция, мигрант, социальная работа, государственная миграционная политика, социальные гарантии, психологические особенности.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена анализу социальной работы с молодыми мигрантами в современных российских условиях. Рассматриваются особенности этого процесса, выявлен ряд проблем, решение которых становится перспективным для развития российской экономики и общества в целом. Анализируются психологические особенности молодых мигрантов, в соответствии с которыми необходимо выстраивать систему государственной поддержки.

SOCIAL WORK WITH YOUNG MIGRANTS: FEATURES, PRINCIPLES AND PROBLEMS OF DEVELOPMENT

GERNEGA KSENIA SERGEYEVNA

research supervisor, teacher, South Ural State University
Chelyabinsk, Russia

DIK ANASTASIA ALEKSANDROVNA

student, South Ural State University
Chelyabinsk, Russia

KEY WORDS: migration, migrant, social work, state migration policy, social guarantees, psychological features.

ABSTRACT: Article is devoted to the analysis of social work with young migrants in modern Russian conditions. Features of this process are considered, a number of problems which solution becomes perspective for development of the Russian economy and society in general is revealed. Psychological features of young migrants according to which it is necessary to build system of the state support are analyzed.

В современных условиях глобализации миграция становится характерным явлением, охватывающим широкие слои общества и объединяющим представителей различных социально-демографических групп.

Мигрантом называют человека, покинувшего место своего постоянного проживания более чем на шесть месяцев под влиянием выталкивающих или притягивающих факторов. Миграционные процессы традиционно подразделяют на добровольные, побуждаемые стремлением улучшить жизненные условия, и вынужденные, провоцируемые опасным для жизни и здоровья положением.

Целевым ориентиром добровольной миграции могут стать получение образования, трудоустройство, поиск партнера и др. Основной миграционной группой является молодежь в возрасте до 35 лет, динамичная и стремящаяся улучшить жизненные условия.

Возрастные особенности определяют черты, свойственные молодым мигрантам: во-первых, целеустремленность, желание максимально удовлетворить собственные потребности. Во-вторых, готовность к ограничениям и трудностям в процессе достижения поставленных целей. В-третьих, затруднительное материальное положение, так как расходы у молодых мигрантов в несколько раз выше, чем у их сверстников. В-четвертых, данной категории присуще стремление к установлению контактов в новых социокультурных условиях [3, с. 89–90].

Процесс миграции зачастую подразумевает маргинализацию в той или иной степени, так как прибывший на новое место жительства утрачивает старые социальные связи, оказывается в неопределенном положении новой общественной структуры.

Молодые мигранты являются ресурсом развития территорий, поэтому государство разрабатывает специальные меры социальной поддержки для этой катего-

рии. Реализация принимаемых мер во многом возложена на институт социальной работы, который осуществляет свою деятельность в соответствии с основными направлениями государственной молодежной политики.

Практика социальной работы с этническими группами клиентов предполагает наличие у специалистов по социальной работе знаний культуры, особенностей социальных ценностей и ориентаций, стереотипов поведения и норм взаимоотношений различных групп.

Процесс взаимодействия специалиста по социальной работе с представителями этнических групп строится на следующих принципах: 1) осуществление поддержки на основании понимания социокультурного своеобразия каждого клиента; 2) оказание помощи без влияния предубеждений; 3) планирование решения проблем совместно с клиентами; 4) предоставление сотрудникам этнического меньшинства в социальном агентстве возможности карьерного роста, продвижения по службе; 5) предоставление этническим меньшинствам возможности специального профессионального обучения [5, с. 483].

Социальная поддержка молодых мигрантов нацелена на решение следующих задач:

- формирование благоприятной среды для получения профессионального образования (квотирование мест в средних специальных и высших учебных заведениях для особо нуждающихся мигрантов и жителей сельской местности);
- оказание социально-экономической поддержки (стипендии, пособия, льготы);
- предоставление медико-социальной помощи (создание молодежных информационных служб и бесплатных консультационных пунктов);
- оказание помощи в процессе трудоустройства (организация молодежных бирж труда, создание дополнительных рабочих мест для молодых специалистов);
- разработка и реализация программ поддержки молодых семей (предоставление льготного ипотечного кредитования, снижение налогового бремени, выплата компенсаций и пособий при рождении ребенка и в период декретного отпуска);
- проведение социально-психологической работы с целью адаптации в новых жизненных условиях (деятельность психологических служб в учебных заведениях и предприятиях, доступность молодежных телефонов доверия);
- организация программ профилактики асоциальных явлений в среде молодых мигрантов;
- осуществление контроля и мер пресечения нелегальной миграции [3, с. 93–94].

Реализацию вышеперечисленных задач можно проследить в условиях г. Челябинска. Например, молодые мигранты, приехавшие для обучения, получают различную помощь в учебных заведениях. В Южно-Уральском государственном университете обучается 2000 иностранцев из СНГ, Ирака, Йемена, Монголии и Китая, что составляет 10 % от общего числа студентов. Для поступления выделено около 50 бюджетных мест, каждый учебный год распределяется 20–25 грантов для

талантливых молодых людей. Иностранцам предоставляются места в общежитии, медицинское обслуживание, курсы русского языка. Открыто подготовительное отделение по четырем профилям: инженерно-техническому, гуманитарному, экономическому и научному. Вопросы административного характера находятся в ведении Управления международного сотрудничества. Для иностранных студентов созданы комфортные условия получения образования и адаптации в новой социокультурной среде [6]. Стоит отметить, что такая положительная тенденция наблюдается во всех крупных учебных заведениях города.

Менее благополучная ситуация складывается в решении вопросов трудовой миграции, по показателям которой Челябинская область является одним из лидирующих регионов. Согласно отчету Управления по вопросам миграции ГУ МВД России по Челябинской области, за 2016 год было оформлено свыше 10 000 тысяч трудовых договоров о принятии на работу иностранных граждан [1]. Миграционные процессы в наш регион объясняются следующими причинами: 1) пограничный характер и расположение на одном из основных логистических путей из Средней Азии в российскую метрополию; 2) высокий для постсоветского пространства уровень социально-экономического развития; 3) наличие структурных трудовых вакансий в сфере производства и сервиса. Наиболее значимым остается именно географический фактор – основная часть мигрантов в Челябинской области является транзитной, то есть они въезжают, но не остаются в регионе [4].

Миграционные процессы играют значимую роль в социально-экономическом и демографическом развитии Российской Федерации. За последние два десятилетия миграционный прирост в значительной степени компенсировал более половины естественной убыли населения.

Переселение мигрантов на постоянное место жительства в Российскую Федерацию становится одним из источников увеличения численности населения страны в целом и ее регионов, а привлечение иностранных работников по приоритетным профессионально-квалификационным группам в соответствии с потребностями российской экономики является необходимостью для ее дальнейшего поступательного развития [2].

В описанных условиях важным направлением социальной работы становится поддержка молодых мигрантов на рынке труда. Однако направлена она, в первую очередь, на оказание помощи легальным молодым мигрантам, трудоустраивающимся либо на государственные предприятия, либо в малопривлекательные для коренного населения отрасли экономики. В отношении нелегальных мигрантов государственная миграционная политика направлена на выявление, контроль и выдворение их из страны. За прошедший год в Челябинской области почти 1000 мигрантов подлежала депортации [1].

Учитывая сложность получения официального разрешения, тем более гражданства РФ, претендовать на официальное трудоустройство может лишь незначительная часть трудовых молодых мигрантов, государственные меры социальной поддержки данной категории не могут быть названы достаточными.

Прямым результатом отсутствия государственных программ адаптации и интеграции является изоляция мигрантов от принимающего социума и нарастание негативного отношения к мигрантам. Для осуществления цели экономического и социального развития регионов в условиях нарастающего миграционного потока необходимо привлечение всех заинтересованных сторон (правительств стран происхождения мигрантов, самих мигрантов, бизнес-структур, неправительственных организации) к реализации программ адаптации [2].

Общественные организации и фонды зачастую выполняют функции социальной защиты и помощи молодым трудовым мигрантам. В регионах создаются специальные центры адаптации, оказывающие конкретную помощь, согласно технологии социальной работы с мигрантами. В Челябинской области такие услуги оказывает «Центр народного единства», предоставляющий различные виды помощи, в том числе, бесплатные юридические консультации, подготовку иностранных граждан к сдаче комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ, проведение пробного тестирования и консультирование по общим вопросам сдачи экзамена.

К сожалению, сами мигранты обращаются за помощью лишь в критических случаях, стараясь справиться с возникающими проблемами самостоятельно. На сегодняшний день в России сложились целые секторы экономики, ориентированные на использование рабочей силы молодых трудовых мигрантов, но они слабо контролируются государством, поэтому молодые люди, занятые в них, сознательно обрекают себя на маргинализацию.

Список использованных источников

1. Бритвина, И. Б. Мигранты как объект социальной работы : учеб. пособие / И. Б. Бритвина. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. – 248 с.
2. Дик, А. А. Социальная работа с молодыми мигрантами: особенности, современный опыт и задачи развития / А. А. Дик, К. С. Гернега // Проблемы социально-экономического развития в новых экономических условиях: взгляд молодых исследователей : сборник статей участников Международной научно-практической конференции IV Уральского вернисажа науки и бизнеса. – Челябинск, 2017. – С. 296–301.
3. Итоги работы Управления по вопросам миграции ГУ МВД России по Челябинской области за 12 месяцев 2016 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://74.mvd.rf>
4. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года // СПП КонсультантПлюс.
5. Трудовые мигранты не оказывают существенного влияния на ситуацию в Челябинской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://uralpress.ru/print/reviews/trudovye-migranty-ne-okazyvayut-sushchestvennogo-vliyaniya-na-situaciyu-v-chelyabinskoy> (Дата обращения: 20.09.2017).
6. ЮУрГУ: у нас есть все необходимое для студентов-иностранцев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://studyinrussia.ru/actual/articles/yuurgu-u-nas-est-vse-neobkhodimoe-dlya-studentov-inostrantsev/> (Дата обращения: 20.09.2017).

[В содержание](#)

УДК 159.99
ББК 88.53

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

ГЕРНЕГА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

старший преподаватель

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный
университет (национальный исследовательский университет)»
г. Челябинск, Россия, gernega@yandex.ru

ДУБОВСКАЯ ДАРЬЯ АНДРЕЕВНА

магистр 1 курса специальности «Менеджмент»

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)»
г. Челябинск, Россия, dasha_dubovskaya@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: здоровьесбережение, эмоциональная нагрузка, непрерывное образование, социальная работа.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается тенденция к приданию учебному процессу в системе непрерывного профессионального образования здоровьесберегающего характера, что означает положительную динамику качественных и количественных изменений психофизиологических и социально-психологических возможностей личности.

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF HEALTH PROTECTION
IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION
OF THE HIGHER SCHOOL**

GERNEGA KSENIYA SERGEEVNA

teacher, South Ural State University (National Research University)
Chelyabinsk, Russia

DUBOVSKAYA DARIYA ANDREEVNA

magister, South Ural State University (National Research University)
Chelyabinsk, Russia

KEY WORDS: health care, emotional burden, continuing education, social work.

ABSTRACT: The article considers the tendency to impart a health-saving character to the educational process in the system of continuous professional education, which means positive dynamics of qualitative and quantitative changes in the psycho-physiological and socio-psychological capabilities of the individual.

Благополучие общества во многом определяется образованностью и здоровьем населения. Эти параметры находятся в тесной взаимосвязи, поскольку одним из основных критериев оценки качества образования являются показатели социально-психологического здоровья участников образовательного процесса.

Одной из наиболее значимых потребностей для сегодняшнего общества является национальная идея сбережения здоровья граждан. Современный социум требует от человека вступить в активную общественно полезную деятельность здоровой и полноценной личностью, имеющей высокий резерв здоровья, стрессоустойчивость, способность не только решать социальные задачи, но и создавать семью, воспитать здоровое потомство.

Но следует учитывать, что современная жизнь не уменьшает, а, наоборот, увеличивает риски для здоровья людей. Как указывает Н. Ю. Скрябина, «в условиях вызовов современному человечеству, таких как глобальные экологические проблемы, мировая угроза терроризма, лавинообразный рост информации и интенсивное обновление информационных технологий во всех сферах общественной жизни, высокий динамизм социальной жизни и высокая психоэмоциональная напряженность профессиональной деятельности, – требуется актуализация и максимальное развитие человеческого потенциала в каждом человеке» [2].

Внимание государства и общества к проблеме здоровья можно отследить по некоторым программам, принятым нашим правительством или еще находящимся в стадии обсуждения. Так, в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» выделяется специальный раздел, в котором указывается на необходимость создания в образовательных учреждениях условий, ориентирующих обучающихся на здоровый образ жизни (ЗОЖ). В этой связи мы с полной уверенностью можем утверждать, что нельзя рассматривать качество современного непрерывного образования, не акцентируя в его системе качество деятельности по формированию и сохранению здоровья всех участников образовательного процесса.

Преобразования, происходящие в системе образования в целом, определяют необходимость инновационной деятельности высших образовательных учреждений как важной предпосылки обеспечения качества образования на всех уровнях. В контексте нашей статьи важным представляется понимание инновационных подходов к социальному здоровьесбережению как способов применения нового опыта, связанного с трансформациями в сфере образования.

Федеральная программа развития и модернизации образования в числе приоритетных задач ставит необходимость разработки здоровьесберегающих технологий обучения с целью сохранения здоровья обучающихся. Отмечена тенденция к приданию учебному процессу в системе непрерывного профессионального образования здоровьесберегающего характера, что означает положительную динамику качественных и количественных изменений психофизиологических и социальных возможностей личности.

Эффективный переход к инновационному обществу, основанный на получении всестороннего знания, в обязательном порядке должен сопровождаться процессом непрерывного образования – учения длиной в жизнь. Оно будет способствовать построению успешной карьеры в современных социально-экономических условиях, а для этого необходимо обладать не только высокими профессиональными знаниями, но и хорошим социальным самочувствием, оптимальным уровнем здоровья и высокой работоспособностью.

Таким образом, нельзя рассматривать качество современного непрерывного образования, не выделяя в его системе качество деятельности по формированию, сохранению и укреплению здоровья поколений.

Поскольку образование по своей сути никогда не заканчивается, оно, безусловно, является «точкой» профессионального роста личности, и при этом не зависит от возрастных границ. Основная идея непрерывного образования известна еще со второй половины XX века и заключается в том, что «непрерывное образование перестает быть одним из аспектов образования и переподготовки; оно становится основополагающим принципом образовательной системы и участия в ней человека на протяжении всего непрерывного процесса его учебной деятельности» [1].

Непрерывное образование выступает уже не просто в качестве досуговой формой самоактуализации личности, характерной для 70-х гг. прошлого века, а в качестве условия поддержания профессионального статуса конкретного работника. Меморандум непрерывного образования, принятый Комиссией Европейского союза осенью 2000 г., закрепил эти идеи и практики, а также сформулировал основные методологические принципы непрерывного образования. К таковым относятся: 1) новые базовые знания и навыки для всех; 2) новые методики преподавания и учения; 3) инновационная система оценки приобретенного образования; 4) развитие наставничества и консультирования; 5) приближение образования к дому; 5) увеличение инвестиций в человеческие ресурсы.

На сегодняшний день перед системой высшего профессионального образования стоят серьезные задачи создания концепции непрерывного образования, пересмотра программ обучения, улучшения материально-технической базы, переориентации профессорско-преподавательского состава (ППС), выплаты им заработной платы, достойной и адекватной их трудовой деятельности. Одним словом, современный вуз как социальный институт претерпевает весьма сложный, глобальный период реформирования. В Федеральную и региональную системы непрерывного профессионального образования входят институты повышения квалификации и переподготовки работников образования, методические центры и сообщества, вузы с их системой дополнительного образования [4].

Поскольку к ряду функций системы высшего профессионального образования относятся не только вторичная социализация, подготовка квалифицированных специалистов, но и воспроизводство и поддержание культурных и ценностных образцов, то формирование культуры здоровьесбережения участников непрерывного образования должно стать первоочередной функцией.

Под здоровьесберегающими образовательными технологиями обучения в современном научном сообществе принято понимать модели педагогической деятельности, в рамках которой раскрываются способы реализации учебных программ, взаимодействие профессорско-преподавательского состава со студентами (слушателями) при использовании разнообразных форм, методов и средств обучения с целью наиболее эффективного достижения студентами (слушателями) образовательного стандарта при одновременном оптимальном сохранении и укреплении здоровья.

Инновационные подходы к социально-психологическому здоровьесбережению, по нашим представлениям, должны включать: продуцирование положительного опыта, расширение информационного поля, создание благоприятного социально-психологического климата в социальной коммуникации, формирование психологически безопасной среды для всех участников непрерывного образования.

Основной базой инновационных здоровьесберегающих образовательных подходов и технологий является соблюдение преподавателем следующих социально-медицинских и психолого-педагогических принципов: 1) учета социально-демографических (возрастных и половых) особенностей лиц, участвующих в непрерывном образовательном процессе; 2) учета состояния физического (соматического), психического и социального здоровья, психосоциальных и психофизиологических особенностей студентов (или слушателей) при выборе форм, методов и средств обучения; 3) структурирования лекционных и семинарско-практических занятий на три составные части в зависимости от уровня работоспособности участников образовательного процесса (как правило, это вводная часть, основная и заключительная); 4) применения здоровьесберегающих элементов для сохранения работоспособности и расширения функциональных возможностей организма участников образовательного процесса [3].

Таким образом, в свете вышесказанного, одной из приоритетных задач, стоящих перед непрерывным образовательным процессом, несомненно, стоит задача социально-психологического здоровьесбережения. Мы убеждены в том, что реализуя инновационные образовательные программы, решая социально-экономические и социально-педагогические задачи в сфере непрерывного высшего профессионального образования, никак нельзя упускать из фокуса внимания вопрос о насущной необходимости создания здоровой атмосферы в обществе. Неоспоримым является тот факт, что достоинство дополнительного непрерывного образования обеспечивается не только высоким уровнем профессиональной квалификации специалистов конкретных учебных дисциплин, но и способностью к практике формирования, сохранения и укрепления здоровья. Кроме того, современный образовательный процесс в высшей школе стоит перед решением глобальных проблем, охватывающих различные сферы и требующих специальных знаний, находящихся на пересечении наук, в том числе и знаний из области социологии и психологии здоровья.

Список использованных источников

1. Гернега, К. С. Здоровьесбережение личности студента в условиях высшего профессионального образования / К. С. Гернега // Человекоориентированное управление сбережением личных энергоресурсов участников образования : материалы междунар. научно-практич. конф-ции. – Челябинск, 2014. – С. 155–157.
2. Скрыбина, Н. Ю. Социально-аксиологические потенциалы системы непрерывного образования в перспективе развития современного общества / Н. Ю. Скрыбина // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2012. – № 6 (26). – С. 159.
3. Сухарев, А. Г. Концептуальная модель здоровьесберегающей технологии в современной школе: материалы междисциплин. науч.-практич. конф. / А. Г. Сухарев, Н. М. Цыренова ; отв. ред. Е. В. Усова. – М., 2017. – С. 221.
4. Тихонова, В. Д. Эмоциональное и психологическое выгорание у людей социальных профессий / В. Д. Тихонова // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. – 2015. – С. 203–207.

[В содержание](#)

УДК 159.99
ББК 88.53

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МЕДИАРЕАЛЬНОСТИ

ГЕРНЕГА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

старший преподаватель

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный
университет (национальный исследовательский университет)»
г. Челябинск, Россия, gernega@yandex.ru

ОГУРЦОВА УЛЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

студент 4 курса специальности «Социальная работа»
ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)»
г. Челябинск, Россия, ulya.ogurtsova2011@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социально-психологическая адаптация, социализация, социальная среда, медиареальность, массмедиа, социальная реклама.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема социально-психологической адаптации личности в условиях социализации в медиареальности. Рассматривается негативное влияние массмедиа, которые способны искусственно создавать новые ценности, нормы поведения и потребности индивида. Также рассматривается возможность использования социальной рекламы в рамках формирования позитивных аспектов личности.

THE PROBLEM OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PERSONALITY IN TERMS OF REALITY

GERNEGA KSENIYA SERGEEVNA

Teacher, South Ural State University
(National Research University), Chelyabinsk, Russia

OGURTSOVA ULIANA ALEKSANDROVNA

Student, South Ural State University
(National Research University), Chelyabinsk, Russia

KEY WORDS: socio-psychological adaptation, socialization, social environment, media reality, media, social advertising.

ABSTRACT: The article considers the problem of socio-psychological adaptation of personality in terms of socialization in media reality. It examines the negative influence of mass media, which are able to artificially create new values, norms of behavior and needs of the individual. Also, the possibility of use of social advertising within the formations of the positive aspects of the personality.

В современном мире человеку приходится постоянно адаптироваться под быстро изменяющиеся условия. Человек живет в информационном обществе и на его социально-психологическую адаптацию неизменно влияют средства массовой информации.

По определению Д. В. Ольшанского, социальная адаптация – это вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Важнейший компонент адаптации – согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и реальностью социальной среды, включающее также тенденции развития среды и субъекта [6].

Многими авторами отмечается связь социально-психологической адаптации с социальной средой. Социально-психологическая адаптация формируется в процессе взаимодействия индивида и окружающей среды, является процессом и результатом приспособления к постоянно меняющимся условиям социальной среды, воздействием индивида с целью приспособить ее к себе.

В концепциях отечественных ученых К. А. Абульхановой-Славской, Л. С. Выготского, Б. Ф. Ломова, А. Н. Леонтьевой, А. В. Петровского и других сущность процесса адаптации заключается в взаимодействии двух сторон – человека и социальной среды, в основе которой лежит активность социальной среды и активность личности, ориентированная на познание окружающего мира и разработку принципов и определенных способов взаимодействия, дающих возможность приспособиться к изменившимся социальным условиям, и преобразовать их по мере необходимости. Таким образом, в качестве объекта социально-психологической адаптации выступает социальная среда [4].

Понятие социально-психологической адаптации тесно связано с термином социализации. С первых дней своего существования человек окружен другими людьми и включен в социальное взаимодействие. Первые представления об общении человек приобретает еще до того, как научится говорить. В процессе взаимоотношений с другими людьми он получает определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью его личности.

Однако в настоящее время человек подвержен влиянию СМИ. Он окружен всевозможными техническими средствами, способными транслировать массмедиа: смартфоны, телевизоры, компьютеры и другие современные гаджеты, открывающие доступ к радио, телевидению, Интернету. При активном воздействии массмедиа социализация индивида проходит в условиях медиареальности, которая выступает в качестве социальной среды.

Отечественные культурологи и социологи под медиареальностью понимают медиaprостранство, формируемое системой СМИ, в том числе и Интернетом. Зарубежные исследователи также ассоциируют медиареальность с цифровыми медиасредствами и киберпространством.

Медиареальность – это реальность, которая создается технологиями медиакommunikаций (Интернет, телевидение, радио, пресса). Техническую основу медиареальности составляет компьютеризация, информатизация, появление новых средств коммуникации. Медиaprостранство может быть рассмотрено как особая реальность, представляющая одну из форм реализации социального пространства, в рамках которой конструируется и воссоздается свое понимание мира, что порождает формирование специфических социальных практик, представлений индивидов, включенных в коммуникационный процесс. Одной из важнейших функций медиареальности является формирование общественного мнения. Развитие потенциала личности становится полностью зависимым от использования ресурсов медиaprостранства [1].

Массмедиа имеют возможность создавать и воссоздавать свое социальное пространство. Воспринятая индивидом «картина мира» побуждает его думать определенным образом, актуализировать и признавать значимыми лишь те аспекты реальности, которые воспроизводились в медиареальности. Отсюда медиареальность на субъективном уровне – это видение социального пространства в рамках особой мировоззренческой специфики.

На сегодняшний день массмедиа раскрывают смысл происходящих в мире событий, охватывая все сферы современной жизни. Фактически, через СМИ формируется общественное мнение, оценивается содержание суждений и поступков. Медиареальность начинает оказывать все большее влияние на социально-психологическую адаптацию человека. СМИ уже моделируют отношение людей к миру действительности, предлагают варианты поведения людей, распространяют социальные ценности, нормы и образцы поведения, обеспечивают социализацию человека.

Как же происходит отбор информации в медиареальности? Как создаются информационные сюжеты? Массмедиа отбирают для освещения в первую очередь нечто новое, удивительное, то, что способно вызвать интерес публики, удивить или шокировать. Большинство сообщений в СМИ несут негативный характер, новости об экстремальных событиях – голоде, войне, терактах, необычайно жестоких преступлениях, доминируют в СМИ. Следует отметить, что помимо освещения событий сенсационного характера, зрителям активно навязываются различные потребительские стандарты, новые искусственные потребности. Соответственно происходит искажение реальности. Индивидом отбираются искусственно-созданные, нереалистичные ситуации, нормы и образцы поведения. Человек не только воспринимает полученный таким образом социальный опыт и овладевает им, но и активно преобразует в собственные ценности и опыт, установки, которые создаются искусственно и не имеют аналогов в реальности.

«То, что мы знаем о нашем обществе и даже о мире, в котором живем, мы знаем благодаря массмедиа», – отметил известный немецкий социолог Николас Луман [5, с. 8]. Таким образом, уже с детства социализация человека проходит в ненастоящей действительности, медиареальность подменяет настоящую социальную среду.

Н. В. Тюрина отмечает, что социальная-психологическая адаптация как приспособление человека к условиям социальной среды предполагает адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя [9, с. 154].

Если личность находится под влиянием медиареальности, существует вероятность возникновения обратного процесса: дезадаптации. В данном случае дезадаптация подразумевает когнитивный диссонанс, вызванный несопадением представлений о жизни медиареальности реальному положению дел, неадекватного восприятия окружающей действительности и самого себя.

Проблема социально-психологической адаптации личности в обществе становится все более острой в связи с трансформацией ведущих ценностных ориентаций. Потеря привычных ориентиров поведения, необходимость пересмотра личных ценностей и норм, а также выбора новых целей, основанных на навязанных СМИ мировоззренческих установках, порождает дезадаптацию и напряжение большинства членов общества. Дезадаптации подвергаются не только на этапе первичной социализации в юности, с этим сталкиваются на разных жизненных циклах представители среднего и старшего поколения. Дезадаптация проявляется в дезориентации в жизненно важных выборах. Порождаемый массмедиа ценностный вакуум по-разному проявляется в различных слоях и социальных группах. Преувеличенное значение материальных благ, стремление к ним начинает заменять индивидуальные личностные смыслы. На арене медиареальности появляются новые «герои», что побуждает многих людей выбирать цели и направления деятельности, не соответствующие их внутренней сущности. Выбор значимых жизненных целей обычно также определяется в процессе социализации [2].

При недостаточно успешной социализации появляются плохо осознаваемые и нереалистичные цели, не отвечающие образу жизни человека, результаты которых оказываются неожиданными и разочаровывающими.

Манипуляции общественным сознанием приобретают огромные масштабы: отвлечение от важных социальных проблем, маргинализация, потребительское поведение, чрезмерное упрощение возникающих вопросов и т. д. Люди становятся жадными до развлечения, пресыщения, обывательского потребления духовным, социальным, культурным. Создается парадокс потребления, который заключается в вечной гонке за комфортом и развлечением.

Таким образом, важнейшие задачи, которые возникают перед каждым человеком, в умении найти себя и занять свое место в жизни, в создании семьи, благоприятной для себя социокультурной среды, в профессиональной самореализации, зависят от адаптивного поведения человека, которое связано с адекватным видением мира и конкретных ситуаций, что в условиях медиареальности становится под вопросом.

Существуют позитивные примеры социально-психологической адаптации с помощью массмедиа – социальная реклама. Социальная реклама наделена следующими функциями: информационной и воздействующей. На основе функций можно рассматривать рекламу как средство влияния на моральные ценности общества [8]. Помимо указанных функций, по мнению М. А. Дакоро, «социальная реклама выполняет коммуникативную, воспитательную функции и функцию социализации, типизации и институционализации определенных стандартов поведения» [3, с. 35].

О. Савельева под социальной рекламой понимает рекламу, направленную на распространение полезных, с точки зрения общества, социальных норм, ценностей, моделей поведения, знаний, содействующих совместному существованию в рамках общества [7, с. 24].

Ориентирами для создания социальной рекламы являются фундаментальные человеческие ценности, морально нравственные принципы общества. Сюжеты создаются с опорой на существующие жизненно важные социальные проблемы. Предназначение социальной рекламы – гуманизация общества и формирование нравственных ценностей. Миссия социальной рекламы – изменение поведенческой модели общества. Целью социальной рекламы является не только изменение отношения общества к той или иной проблеме, но и в долгосрочной перспективе – создание новых социальных ценностей [3]. Соответственно, в процессе социализации под влиянием социальной рекламы человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе.

Таким образом, социально-психологическая адаптация в условиях медиареальности может привести к негативным последствиям формирования личности. Медиареальность поставляет обществу искусственно-созданную, мифологическую

модель мира, выбирая приоритетами информационной политики трансформированные ценности и нормы.

Список использованных источников

1. Абрамова, М. А. Медиареальность как фактор ремифологизации общественного сознания / М. А. Абрамова // Сибирский философский журнал. – Новосибирск : Изд. Новосибирский национальный исследовательский университет. – 2012. – Том 10. – № 3. – С. 96–101.
2. Волынская, Л. Б. Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Л. Б. Волынская. – М. : ФЛИНТА, 2012. – 168 с. – Режим доступа : <http://e.lanbook.com/book/3746>
3. Каменева, В. А. Манипуляция и/или пропаганда? Функциональные особенности социальной рекламы / В. А. Каменева // Политическая лингвистика. – 2013. – № 2.
4. Красильников, И. А. Социально-психологические механизмы внутренних конфликтов личности / И. А. Красильников // Изв. Саратов. ун-та нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 2. – С. 13–16.
5. Луман, Н. Реальность массмедиа / Н. Луман; пер. с нем. А. Антоновского. – М. : Праксис, 2005. – 305 с.
6. Овсяник, О. А. Социально-психологические особенности адаптации личности / О. А. Овсяник // СИСП. – 2012. – № 1. – С. 686–696.
7. Савельева, О. О. Введение в социальную рекламу / О. О. Савельева. – М. : РИП-Холдинг, 2016. – 176 с.
8. Савина, И. Д. Формирование соральных ценностей в сознании современного общества через социальную рекламу / И. Д. Савина, А. М. Анисимова ; Ульяновский государственный технический университет. – Курск : Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2014. – С. 251–254.
9. Тюрина, Н. В. Понятие адаптации в современной психологии / Н. В. Тюрина // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2013. – № 5. – С. 152–157.

[В содержание](#)

УДК 159.99
ББК 88.57

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА СОДЕРЖАНИЯ ЗАКЛЮЧЕННЫХ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

ГЕРНЕГА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

старший преподаватель,

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный
университет (национальный исследовательский университет)»

г. Челябинск, Россия, gernega@yandex.ru

УТЕШЕВА КСЕНИЯ БОРИСОВНА

студент 4 курса специальности «Социальная работа»,
ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)»
г. Челябинск, Россия, Kseniya_08091@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: пенитенциарная система, материально-бытовое содержание, социальная диагностика.

АННОТАЦИЯ: Проанализированы вопросы обеспечения осужденных надлежащими жилищными и бытовыми условиями, определены проблемы организации содержания заключенных и пути их решения.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL EXAMINATION OF PRISONERS IN THE SYSTEM OF SOCIAL DIAGNOSIS OF THE PRISON UCHREJDENIYAH COMPANIES

GERNEGA KSENIYA SERGEEVNA

teacher, South Ural State University
(National Research University), Chelyabinsk, Russia

UTESHEVA KSENIYA BORISOVNA

student, South Ural State University
(National Research University), Chelyabinsk, Russia

KEY WORDS: penitentiary system, material and household maintenance, social diagnostics.

ABSTRACT: The issues of providing convicts with proper housing and living conditions are analyzed, problems of organization of prisoners' content and ways of their solution are determined.

Задачей социальной диагностики в уголовно-исполнительной системе является анализ состояния социальных объектов (осужденных, их групп и общностей, исправительного учреждения в целом) и процессов, происходящих в их среде. Суть социальной диагностики в пенитенциарной системе – получение достоверной информации об изучаемом объекте или социальном процессе [3].

В современных условиях задачей социальной работы в пенитенциарных учреждениях является оказание социальной помощи и поддержки, осуществление социальной защиты заключенных. Проанализировать повседневную жизнь осужденного в исправительном учреждении и определить изменения можно с помощью социальной диагностики [3]. Данным видом деятельности в исправительном учреждении занимаются отделы социально-психологической работы и группы социальной защиты, а также учета трудового стажа заключенных. При решении определенных задач сотрудники подразделений руководствуются Конституцией РФ и Уголовно-исполнительным кодексом РФ.

Одним из направлений социальной экспертизы в местах лишения свободы является анализ материально-бытовых условий содержания заключенных. Материально-бытовое обеспечение осужденных к лишению свободы является одной из основных гарантий конституционных прав личности. Материально-бытовое обеспечение осужденных включает в себя комплекс организационных мероприятий, проводимых на основе действующего законодательства и направленных на создание условий для обеспечения их нормальной жизнедеятельности. Уголовный кодекс РФ содержит статью 99, где описаны процедуры содержания осужденных.

На каждого осужденного приходится от 2 до 5 кв. м. [1]. Разница в метражах варьируется в зависимости от медицинских показателей и половозрастных особенностей заключенных. Осужденные большую часть времени находятся в камере, поэтому очень важно соблюдать нормы жилой площади в исправительных учреждениях. У каждого осужденного имеется личное спальное место со спальными принадлежностями [1].

Каждое исправительное учреждение оснащено баней, прачечной, ремонтными мастерскими, парикмахерскими. Каждому осужденному предоставляется одежда (с учетом пола, климата, погодных условий), индивидуальные средства гигиены, туалетная бумага, одноразовые бритвы, средства личной гигиены [1].

Образцы одежды разрабатываются и утверждаются Минюстом России. За наличные деньги осужденные способны приобретать допустимую к использованию в данном учреждении одежду, оплачивать дополнительные лечебные и иные услуги по желанию.

Правительством РФ установлены нормы питания и материально-бытового обеспечения осужденных. Они урегулированы Постановлением Правительства РФ от 11 апреля 2005 г. № 205 «О минимальных нормах питания и материально-бытового обеспечения осужденных к лишению свободы, а также о нормах питания и материально-бытового обеспечения подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений, находящихся в следственных изоляторах Федеральной службы исполнения наказаний, на мирное время». В исправительном учреждении существует несколько норм питания, каждый осужденный питается по той, которая характерна для его состояния здоровья, возраста, состояния беременности и т. п. Осужденным беременным женщинам, осужденным кормящим матерям, несовершеннолетним осужденным, а также больным осужденным и осужденным, являющимся инвалидами первой или второй группы, создаются улучшенные жилищно-бытовые условия и устанавливаются повышенные нормы питания [2]. Предприятия, нанимающие на труд осужденных, могут предоставить питание, в добавление к имеющемуся.

Каждые исправительные учреждения имеют свои столовые, оборудованные необходимой техникой, а также штатом поваров. Пища должна проходить контроль качества, который проводит медицинская часть; руководством исправительного учреждения постоянно снимается проба приготовленной пищи, о чем делается запись в соответствующем журнале. Осужденным исправительных учре-

ждений положено трехразовое питание, в лечебных учреждениях определены свои нормы [2].

Питание, одежду, обувь, материально-бытовые услуги и индивидуальные средства гигиены осужденные должны оплачивать за счет средств из личного бюджета. Расходы на питание, одежду, индивидуальные средства гигиены и коммунально-бытовые услуги ежемесячно возмещаются в пределах фактических затрат. За получение одежды и обуви можно рассчитаться немедленно, это решается по желанию осужденного. Исправительное учреждение бесплатно предоставляет спецпитание и спецодежду.

Отдельным категориям осужденных, таким как: осужденным, не работающим по не зависящим от них причинам, а также осужденным, не получающим пенсии, – одежда, питание и средства гигиены предоставляются бесплатно. Они получают все необходимое за счет государственного бюджета. Кроме того, осужденным, освобожденным от работы по болезни, осужденным беременным женщинам и осужденным кормящим матерям на период освобождения от работы питание предоставляется бесплатно. Осужденным, содержащимся в воспитательных колониях, а также осужденным, являющимся инвалидами первой или второй группы, бесплатно предоставляются питание, одежда, коммунально-бытовые услуги и индивидуальные средства гигиены [2]. Анализируемая статья содержит отличительную норму, касающуюся осужденных, уклоняющихся от работы. У заключенных, не желающих трудиться, расходы на питание, одежду и прочие нужды вычитаются из собственных денежных средств.

Анализ информации в интернет-ресурсах показывает, что нормы по содержанию осужденных во многих аспектах нарушаются, либо встречаются случаи, когда приговоренные сами злоупотребляют своими правами.

В 2015 году были проведены масштабные проверки в области материально-бытового содержания заключенных. Проверка осуществлялась органами Генеральной прокуратуры РФ совместно со специалистами по социальной работе, которые выявили реальную обстановку в пенитенциарной системе. Проверкой были выявлены следующие проблемы:

- 1) ненадлежащий уход в женских колониях за новорожденными детьми из-за нехватки или отсутствия врачей-педиатров;
- 2) вольготность «воров в законе», когда богатые сидельцы, отбывая наказание, проживали за территорией тюрьмы. У остальных же из этой группы камеры были оснащены телевизорами, кондиционерами, мягкой мебелью;
- 3) зафиксированы случаи непредоставления работы осужденным, вольное установление заработной платы;
- 4) нарушение норм соблюдения личной гигиены в изоляторах [4].

В результате были проведены мероприятия по улучшению ситуации в исправительных учреждениях: должностные лица привлечены к ответственности; увеличено количество СИЗО; проведена реконструкция режимных корпусов; созданы возможности для нормального проживания и соблюдения личной гигиены,

только что прибывшие в изолятор или колонию должны обязательно пройти кабинет психолога.

Для преодоления кризиса в пенитенциарной системе необходимо реформировать основы уголовно-исполнительной политики. Исправительно-трудовые учреждения должны стать своеобразными социальными клиниками, где будет осуществляться целенаправленный социально-психологический, реабилитационный процесс перевоспитания, «лечения» социально запущенных заключенных. Наиболее интенсивное развитие социальной работы в России началось в 90-е гг. XX столетия.

На современном этапе развития социальной-психологической работы в России большое значение имеет разработка ее теоретических основ. Длительное время считалось, что осужденные не могут быть клиентами социальной-психологической работы: они не являются полноправными членами общества и отбывают заслуженное наказание, фактически не имея права на помощь социальных работников. Общество рассматривает преступников как группы чуждых, стоящих вне общества элементов.

Однако на основе анализа данных о преступности, о преступных личностях можно утверждать, что преступность – это разновидность человеческого поведения, а преступники – это девианты. Правонарушение – это лишь одна из форм антисоциального поведения, поведения нестандартного, отличающегося от норм, установленных в обществе, как в законодательной, так и в морально-этической плоскости.

По сути дела, объективный, социально обусловленный феномен преступности рассматривался не с научной точки зрения, а с позиций морали и нравственности.

Список использованных источников

1. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 года № 67 [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/1306500/>
2. О минимальных нормах питания и материально-бытового обеспечения осужденных к лишению свободы, а также о нормах питания и материально-бытового обеспечения подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений, находящихся в следственных изоляторах Федеральной службы исполнения наказаний, на мирное время: Постановление Правительства РФ от 11 апреля 2005 года № 205-п [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/1354133/>
3. Ананьев, О. Г. Ресоциализация и социальная адаптация осужденных, освобождаемых из исправительных учреждений / О. Г. Ананьев. – Рязань : Ред.-изд. отдел Академии ФСИН России, 2014. – 209 с.
4. Тюремный портал России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://prisonlife.ru> (дата обращения: 27.09.2017).

[В содержание](#)

УДК 159.99
ББК 88.8

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ
(НА ПРИМЕРЕ АНО ОСООЦ «ВИТЯЗЬ»)**

ГЕРНЕГА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

старший преподаватель,
ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)»
г. Челябинск, Россия, gernega@yandex.ru

ЮЖАКОВА ЛИДИЯ СЕРГЕЕВНА

студент 4 курса специальности «Социальная работа»,
ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)»
г. Челябинск, Россия, yuzhakova.lida@gmail.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оздоровительно-образовательный лагерь, психологическое направление, программа смены, психодиагностика, психологическое просвещение, профилактика, коррекционная работа, дезадаптация.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается психологическое направление деятельности и его элементы. Описана организационно-методическая и психодиагностическая работа, психологическое просвещение и профилактика, коррекционно-развивающая работа для разных целевых аудиторий (дети и подростки, родители, педагоги и вожатые центра) на примере АНО ОСООЦ «Витязь».

**IMPLEMENTATION OF A PSYCHOLOGICAL DIRECTION
IN ACTIVITIES OF RECREATIONAL AND EDUCATIONAL
CAMPS (FOR EXAMPLE ANO RSREC «VITYAZ»)**

GERNEGA KSENIYA SERGEEVNA

teacher, South Ural State University
(National Research University), Chelyabinsk, Russia

YUZHAKOVA LIDIYA SERGEEVNA

student, South Ural State University
(National Research University), Chelyabinsk, Russia

KEY WORDS: recreational and educational camp, psychological direction, program change, psychodiagnostics, psychological education, prevention, remedial work, disadaptation.

ABSTRACT: The article considers the psychological activity and its elements. Described organizational-methodological and psycho-diagnostic work, psychological education and prevention, correctional and developing work for different target audiences (children and adolescents, parents, teachers, and counselors of the center) for example ANO RSREC «VITYAZ».

Создание благоприятных оздоровительно-образовательных условий для развития гармоничной, социально активной личности ребенка является приоритетным направлением работы загородных оздоровительно-образовательных лагерей.

Целью программы оздоровительно-образовательной смены должно стать психологическое сопровождение участников смены и содействие развитию их личности.

Психологическое направление в рамках оздоровительно-образовательных смен включает в себя:

1. Организационно-методическую работу.
2. Психодиагностическую работу.
3. Психологическое просвещение.
4. Психологическую профилактику.
5. Коррекционно-развивающую работу.

Организационно-методическая работа как направление реализации программы является основой для осуществления любого вида психологической деятельности. Данное направление работы включает в себя составление программы и плана психологической работы на год, комплектацию пакета диагностических методик под реализуемые центром программы, развитие методической базы, включающее в себя разработку и составление программ коррекционно-развивающих центров, программ развивающих мероприятий, программ обучения вожатых и педагогов, справочных и методических материалов для родителей, вожатых и педагогов, психотехнических материалов [1].

Психодиагностическая работа ориентирована на выявление психологических особенностей участников реализуемых программ, чтобы повысить эффективность программ центра. Психодиагностическая работа позволяет не только определить индивидуально-типологические и групповые характеристики участников программ, но и отследить динамику в изменении оцениваемых параметров.

Основными методами психодиагностики как направления психологической работы являются анкетирование, тестирование, опрос, беседа, наблюдение.

Выделяется диагностическая работа с детьми, родителями и вожатыми.

Диагностическая работа с детьми. Целью диагностики является выявление индивидуальных психологических особенностей детей и подростков, отдыхающих на базе АНО ОСООЦ «Витязь», позволяющих повысить эффективность их психолого-педагогического сопровождения и развития личности в период пребывания в центре.

Психодиагностическая работа с детьми ориентирована на решение следующих задач:

- определение особенностей социально-психологической адаптации ребенка к лагерю;
- выявление детей «группы риска» в адаптации к лагерю;
- оценка особенностей психологического климата во временном детском коллективе;
- определение особенностей и динамики сплочения временного детского коллектива;
- разработка психолого-педагогических рекомендаций вожатым и педагогам по взаимодействию с временным детским коллективом и отдельными его членами [5].

На основании результатов психодиагностики осуществляется сопровождение процесса адаптации детей, развития временного детского коллектива, индивидуальная психокоррекционная работа и оценка эффективности реализованной программы смены.

В программах детских смен диагностическая работа с родителями проводится в рамках дня встречи с родителями и предполагает проведение опроса с целью выявления мотивации выбора АНО ОСООЦ «Витязь» для оздоровления и отдыха детей. Такая диагностика ориентирована на достижение следующих задач:

- получение обратной связи об эффективности деятельности лагеря;
- анализ сильных и слабых сторон организации отдыха детей;
- предложения и рекомендации по повышению эффективности деятельности лагеря.

Реализация цели и задач диагностической работы с родителями в рамках детских летних смен осуществляется путем проведения анкеты, состоящей из перечня специально разработанных вопросов, ориентированных на оценку различных сторон деятельности центра.

Система диагностики родителей в рамках других программ центра, ориентированных на семью и семейное взаимодействие, разрабатывается с учетом специфики и направленности содержания программы и включает в себя различные психодиагностический инструментарий, позволяющий получить как обратную связь, так и выявить динамику развития оцениваемых параметров.

Диагностическая работа с вожатыми и педагогической службой центра реализуется в рамках программы детских смен и ориентирована на выявление эффективности взаимодействия вожатых, задействованных в работе с временными детскими коллективами.

Диагностика вожатых предполагает достижение следующих задач:

- оценка личностных качеств вожатого и особенностей взаимодействия в системе «вожатый-вожатый»;
- исследование особенностей взаимоотношения вожатых и педагогов-организаторов с детьми;
- выявление психоэмоционального состояния вожатого в течение детской смены;

– разработка психолого-педагогических рекомендаций вожатым и педагогам-организаторам по повышению эффективности взаимодействия с детским коллективом [2].

Данный блок диагностической работы реализуется путем методов наблюдения, беседы и анкетирования, содержащей вопросы относительно психоэмоционального состояния вожатого и самооценки его деятельности.

Профилактика дезадаптации детей и подростков является приоритетным направлением психологической работы, определяющим успешность реализации программ центра. Профилактическая работа осуществляется на первом этапе пребывания детей на базе центра, охватывает период с 1-го по 7-й день смены и реализуется в следующих формах:

– психологический тренинг, направленный на знакомство членов временного детского коллектива, создание благоприятной атмосферы, способствующей самораскрытию личности;

– психологические мероприятия, направленные на знакомство и самораскрытие участников в группе, проявление сильных сторон личности;

– профилактические консультации с родителями, вожатыми, педагогами по вопросам адаптации отдельно взятого ребенка или временного детского коллектива в целом.

Профилактическая работа, направленная на предупреждение дезадаптации детей и подростков, основывается на предварительно разработанном плане и программе психологических мероприятий смены, а также на результатах отслеживания процесса адаптации в лагере, осуществляемого путем:

– посещения часов отрядных дел, огоньков, центров и др. мероприятий с целью наблюдения за поведением детей, системой складывающихся в коллективе отношений и выявления детей, требующих специального подхода;

– проведения мониторинга комфортности пребывания ребенка в лагере и экспресс-методик по выявлению психологической атмосферы в коллективе;

– организации спонтанной беседы с детьми, позволяющей выявить психологическую атмосферу в отряде и стили взаимодействия вожатых в системе «вожатый-дети», «вожатый-вожатый» [4].

Профилактика эмоционального переутомления вожатых. Вожатый, находясь в системе ненормированного рабочего дня и эмоционально насыщенного труда, подвергается высокой эмоционально-психической напряженности, вследствие чего отмечается снижение продуктивности психических процессов (внимания, памяти, мышления) и включение психических защитных механизмов. В результате отмечается и снижение результативности деятельности: вожатый оказывается неспособным регулировать внутригрупповые процессы, перестает понимать детей, находится в постоянном состоянии напряжения, вследствие чего проявляет эмоциональную возбудимость, резкие агрессивные реакции, отстранение от работы, нервные срывы. Это оказывает негативное влияние и на развитие временного детского коллектива, на психоэмоциональное состояние детей, приводит детский

коллектив в состояние дисгармонии, частым конфликтам и деструктивной системе взаимоотношений.

Профилактика эмоционального переутомления водителей организуется путем:

- проведения рефлексии дня, позволяющей определить водителю проблемные моменты в его деятельности и осуществить коррекцию (осознание проблемы, позволяет ее понять и найти иные пути решения);
- учет запросов по проблемам работы с «трудными» детьми и детьми группы;
- индивидуального психологического просвещения по вопросам конкретного детского коллектива и отдельных его членов;
- организации системы релаксации, направленной на выплеск эмоционального напряжения.

Коррекционно-развивающая работа в условиях АНО ОСООЦ «Витязь» направлена на развитие личности участников реализуемых центром программ и на коррекцию неэффективных моделей поведения. Коррекционно-развивающая работа выстраивается в двух направлениях: 1) коррекционно-развивающая работа с детскими коллективами; 2) со взрослыми участниками программ [6].

Коррекционно-развивающая работа с детскими коллективами ориентирована на развитие личности детей и детских коллективов, коррекцию сложившейся в них системы межличностных отношений, а также предполагает коррекционно-развивающую работу с детьми, требующими индивидуального подхода в процессе адаптации. Данное направление работы реализуется через:

- психологические развивающие мероприятия, реализуемые в форме игры и ориентированные на развитие качеств личности, определенных направленностью и тематикой программы смены;
- дискуссии с детьми по проблеме межличностной коммуникации;
- социально-психологический тренинг, направленный на коррекцию сложившейся системы взаимоотношений, реализуемый на основе запроса педагога или водителя, а также на основе выявленных педагогом-психологом противоречий и проблем.

Список использованных источников

1. Бирич, И. А. Стратегия развития детского отдыха и оздоровления – 2014: идеи, меняющие мир детства / И. А. Бирич, С. М. Гололобова, О. Г. Панченко // Народное образование. – 2014. – № 5. – С. 192.
2. Голиков, Н. А. Педагогика летнего отдыха: оптимизация качества жизни детей / Н. А. Голиков, А. Ю. Мясникова // Известия Саратовского университета. Серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – № 1. – С. 84–90.
3. Дик, Н. Ф. Организация летнего отдыха и занятости детей / Н. Ф. Дик. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 352с.

4. Лаврентьева, З. И. Потенциалы социальной реабилитации ребенка в условиях детского оздоровительного лагеря / З. И. Лаврентьева // Детский оздоровительный лагерь: воспитательное пространство. – М. : ЦГЛ, 2006. – С. 45–51.

5. Шамсутдинова, Д. В. Социализация детей и подростков в условиях летнего оздоровительного отдыха – 2013: здоровье как социокультурный феномен / Д. В. Шамсутдинова // Казанский государственный университет культуры и искусств. – 2013. – С. 288.

6. Юрченко, А. А. Инновационные подходы к системе дополнительного образования детей / А. А. Юрченко // Методист. – 2014. – № 3. – С. 29–35.

[В содержание](#)

УДК 159.9(045)

ББК 88.4

ФИЗИЧЕСКИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВОСПРИЯТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ

ИВАНОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат психологических наук, доцент, заведующая лабораторией образовательных инфраструктур Института системных проектов, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ) г. Москва, Россия, obrazpress@gmail.com

ВИНОГРАДОВА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ) г. Москва, Россия, vinogradov.ir@yandex.ru

НЕСТЕРОВА ОКСАНА ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ) г. Москва, Россия, nesterova_ov@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная среда, физические параметры среды, эмоциональные параметры образовательной среды, «обогащенная» среда, «стандартная» среда, «обедненная» среда.

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты исследования особенностей восприятия школьного пространства обучающимися и педагогами в условиях различных типов среды: «обогащенной», «стандартной» и «обедненной». На основе опроса 489 человек с использованием модифицированного варианта методики «Незаконченные предложения» выявлены физические

ские и эмоциональные параметры образовательной среды, положительно и отрицательно воспринимаемые основными участниками образовательного процесса.

PHYSICAL AND EMOTIONAL PARAMETERS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PERCEPTION OF STUDENTS AND TEACHERS

IVANOVA ELENA VLADIMIROVNA

Candidate of Psychological Sciences, docent
Moscow City Teachers' Training University
Moscow, Russia

VINOGRADOVA IRINA ANATOLYEVNA

Candidate of Psychological Sciences, docent
Moscow City Teachers' Training University
Moscow, Russia

NESTEROVA OKSANA VALERYEVNA

Candidate of Psychological Sciences,
Moscow City Teachers' Training University
Moscow, Russia

KEY WORDS: educational environment; physical parameters of the environment; emotional parameters of the educational environment; «enriched» environment; «standard» environment; «depleted» environment.

ABSTRACT: The article presents the results of the peculiarities's study of the perception of school space by students and teachers in conditions of different types in environment: «enriched», «standard» and «depleted». The physical and emotional parameters of the educational environment were revealed. These parameters perceived positively and negatively by the main participants of the educational process.

Одной из важнейших задач современного образования является формирование комфортных условий для всех участников образовательного процесса. Совокупность финансовых, материально-технических, информационно-методических, психолого-педагогических и кадровых условий, позволяющих реализовать образовательные программы на ступени начального и основного общего образования, определяют и создают образовательную среду. При этом комфортность среды, в которой находятся обучающиеся и педагоги, может быть оценена как объективными методами, так и с помощью изучения субъективных мнений обучающихся и педагогов.

Еще в 80-х гг. прошлого столетия в исследовании поведения учителей и учеников в зависимости от степени комфорта и функциональности школьного класса учеными К. Вайнштейн и А. Вулфолк было выявлено, что в более комфортном и убранном помещении участники образовательного процесса воспри-

нимаются друг другом как более добрые, так и более интеллектуальные [5]. В ряде исследований физических параметров школьного пространства была выявлена связь между качеством воздуха, температурой, освещением, акустикой и поведением, мотивацией обучающихся, процессом обучения, мотивацией и сохранением кадров [2; 3; 4].

Исследование, результаты которого представлены в данной статье, направлено на изучение особенностей восприятия школьного пространства основными участниками образовательного процесса – обучающимися и педагогами.

В исследовании приняли участие 489 человек – обучающиеся и педагоги трех образовательных организаций, различающихся по характеристикам образовательной среды:

– образовательная организация с «обогащенной» средой, где имеются просторные пространства; созданы условия для активной деятельности обучающихся; имеется возможность трансформировать пространство и т. п.;

– образовательная организация со «стандартной» средой, где достаточно внешних и некоторых внутренних пространств для ежедневного использования (например, тренажерный зал, парк во дворе); имеется некоторое оборудование для активной деятельности в помещении или на открытом воздухе и т. п.;

– образовательная организация с «обедненной» средой, в которой отмечается недостаточное количество места и мебели для всех обучающихся, а также специализированных пространств (спортзал, тренажерный зал, волейбольная площадка, спортивное поле и т. д.); имеются проблемы с освещением, вентиляцией, контролем температуры в помещении и звукоизоляцией; помещения находятся в плохом состоянии и т. п.

В группу «обучающиеся» вошли учащиеся 6–8 классов в возрасте от 11 до 15 лет. Средний возраст испытуемых – 13,3. Общее количество – 416 человек. В группе «педагоги» общее количество испытуемых – 73 человека. Средний возраст – 45,7 лет. Педагогический стаж от 0,5 года до 42 лет, в среднем по выборке – 19,6 лет.

Для оценки эмоционального восприятия пространства образовательной организации нами применялась авторская модификация методики «Незаконченные предложения» Сакса Леви. Испытуемым было предложено закончить следующие предложения: в группе «обучающиеся»: «В школе мне...», «В школе я чувствую себя...», «Мне нравится в школе, потому что ...», «Мне не нравится в школе, потому что...»; в группе «педагоги»: «В школе мне комфортно, потому что ...», «В школе мне некомфортно, потому что ...» [1].

При обработке полученных данных использовались качественные методы (контент-анализ, позволяющий выделить наиболее значимые для испытуемых параметры эмоциональной оценки пространства образовательной организации) и количественные методы (частотный анализ; методы описательной статистики). Для сравнения независимых групп по школам применялся однофакторный дисперсионный анализ ANOVA и тест Дункана.

Варианты ответов обучающихся в предложении «В школе мне...» показывают, что независимо от характеристик образовательной среды во всех сравниваемых школах наиболее часто встречающийся вариант ответа «нравится/все нравится», что свидетельствует о том, что обучающиеся эмоционально положительно воспринимают образовательную организацию. В школах со «стандартной» и «обогащенной» образовательной средой достаточно часто встречаются следующие оценки: «хорошо / нормально», «интересно / познавательно», «комфортно». Обучающиеся школы с «обедненной» средой, хотя и дают такие характеристики, но гораздо реже. Относительно негативных показателей эмоциональной оценки наблюдается противоположная тенденция. Обучающиеся школы с «обедненной» средой, чаще, чем обучающиеся двух других сравниваемых школ, выделяют такие параметры, как: «не нравится / ничем не привлекательна», «не комфортно / не всегда комфортно», «сонно / скучно / однообразно», «неуютно / беспокойно». В последних трех параметрах отличия имеют статистическую значимость при уровне достоверности от $p > 0,05$ до $p > 0,01$.

В предложении «В школе я чувствую себя ...» обучающиеся школы со «стандартной» средой выделяют наиболее положительные характеристики образовательного пространства: «отлично / хорошо», «комфортно», тогда как обучающиеся школы с «обогащенной» средой более сдержаны в своих оценках – наиболее часто встречающийся вариант «нормально / обычно».

В школе с «обедненной» средой, также как в двух других школах, обучающиеся в целом положительно оценивают свое эмоциональное состояние, выделяя следующие характеристики: «отлично / хорошо», «комфортно», «нормально / обычно». Кроме того, именно в этой группе чаще, чем в двух других, дети отмечают, что им «уютно», «спокойно / раскрепощенно» (положительные оценки), но «некомфортно» (отрицательные оценки). В то же время оценка «плохо / не очень» чаще встречается в группах обучающихся школ со «стандартной» и «обогащенной» образовательной средой. Статистически значимых различий между сравниваемыми группами в вариантах ответов обучающихся в предложении «В школе я чувствую себя...» не выявлено.

Во всех трех школах наиболее часто встречающийся вариант ответа на вопрос о том, почему нравится в школе, – «здесь мои друзья». Наиболее высокая выраженность отмечается в ответах детей школы с «обедненной» средой, которая снижается в группах опрошенных в школе со «стандартной» и «обогащенной» средой.

Достаточно часто испытуемые указывали такие причины, как «узнаю новое / могу развиваться», «хорошие, понимающие, отзывчивые учителя», «весело / комфортно», «интересно / люблю учиться». Обучающиеся школы с «обедненной» средой чаще, чем дети двух других школ, указывают людей, с которыми они дружат и с которыми у них сложились хорошие отношения. В условиях школы со «стандартной» средой для детей более привлекателен сам процесс обучения, интерес к нему.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что при ответах в предложении «Мне нравится в школе, потому что ...» встречается не его продолжение, а отрицание привлекательности школы, указание на то, что школа не нравится. Такие варианты встречаются в ответах обучающихся всех трех школ, но в большей степени это выражено в группе детей школы с «обогащенной» средой.

В условиях «обогащенной» образовательной среды в качестве причин, по которым детям не нравится школа, указываются: «много уроков / сложные или неинтересные уроки», «плохое отношение учителей или их частая смена», «дорогая или невкусная еда в столовой / чувство голода», «шумно / много людей», «надо рано вставать / не высыпаюсь», «не отдыхаю / не хватает времени / устаю».

В школе со «стандартной» образовательной средой обучающиеся отмечают, что им не нравится следующее: «много уроков / сложные или неинтересные уроки», «не нравятся окружающие люди», «грязно / беспорядок», «негде посидеть на перемене / нет скамеек (диванов) », «скучно / нечем заняться на перемене / мало играем, нет активности».

В школе с «обедненной» средой обучающиеся выделяют недостатки, отражающие характеристики физической (пространственной) среды: «старая / отсутствие ремонта / в ней не очень хороший ремонт», «плохая мебель / плохие условия для обучения», «небольшие помещения / мало места / тесно», «некрасивая / тускло», «некомфортно / неудобно», «грязно / беспорядок». Достаточно часто, также как в двух других школах, встречается указание на то, что слишком много уроков или они неинтересные.

Следует отметить, что обучающиеся всех трех сравниваемых школ указывают на то, что школа им нравится. В большей степени это выражено в группе детей школ с «обогащенной» и «стандартной» средой.

В предложении «Мне не нравится в школе, потому что ...» максимальный уровень значимости ($p > 0,001$) различий выявлен в показателях, которые встречаются в одной из школ. В школе с «обедненной» средой обучающиеся в качестве причин, по которым им не нравится в образовательной организации, указывают характеристики физической (пространственной) среды: перечисленные выше. В двух других школах такие параметры либо не встречаются совсем, либо представлены в минимальном объеме. В школе со «стандартной» средой обучающиеся отмечают отсутствие мест для сидения в коридорах школы, что не представлено в ответах детей двух других школ. В школе с «обогащенной» средой дети «жалуются» на нехватку времени и усталость, что отличает ($p > 0,01$) данную группу обучающихся от их сверстников из сравниваемых школ.

По показателям «грязно / беспорядок» и «не нравятся окружающие люди» различия между школами более «сглаженные» ($p > 0,05$). Обучающиеся чаще указывают на беспорядок в условиях «стандартной» и «обедненной» среды. При этом в школе с «обогащенной» средой таких ответов существенно меньше. О недостатках окружающих людей и неприязни к ним значительно чаще упоминают обуча-

ющиеся школ со «стандартной» и «обогащенной» средой, чем дети, находящиеся в условиях «обедненной» среды.

При анализе ответов педагогов выявлены особенности восприятия условий профессиональной деятельности в трех сравниваемых школах и факторы, определяющие их комфортность.

В школе с «обедненной» средой комфортное состояние педагогов определяется преимущественно человеческим фактором. Наиболее выраженные параметры в их ответах: «хороший / доброжелательный коллектив» и «хорошие коллеги / замечательные люди», «приятная атмосфера / хороший психологический климат», «понимание, поддержка / приношу пользу». Следует подчеркнуть, что показатель «созданы хорошие условия для работы» наиболее часто встречается в ответах педагогов именно этой школы, несмотря на то, что материально-технические условия и физическая (пространственная) среда оцениваются отрицательно. В качестве факторов, вызывающих дискомфорт, педагоги данной школы чаще всего называют следующие: нарушение температурного режима («холодно»), «плохие условия для работы», «плохие санитарные условия», тесно / недостаточно места», «нет учительской». Следует подчеркнуть, что отсутствие учительской как негативный фактор встречается в ответах педагогов только данной школы. Значимость различий между сравниваемыми группами равна $p > 0,05$.

В школе со «стандартной» средой педагоги довольно часто выделяют приятную атмосферу, положительный психологический климат и хороший коллектив в качестве факторов, определяющих комфортное пребывание на рабочем месте. Наличие хорошего кабинета как причина комфортного состояния встречается в ответах педагогов данной школы чаще, чем в других сравниваемых группах. В условиях «стандартной» среды педагоги чаще всего отмечают, что им некомфортно в школе из-за шума. В данном случае значимость различий также равна $p > 0,05$. Кроме того, учителя данной школы выделяют следующие моменты: «не хватает времени», «тесно / недостаточно места», «темно / темные коридоры», «устаревший дизайн».

В условиях «стандартной» и «обогащенной» среды педагоги довольно часто объясняют свое комфортное состояние любовью к детям, коллегам, работе. При этом в группе учителей школы с «обогащенной» средой выражены характеристики, положительно оценивающие образовательную организацию: «мне нравится здесь работать / здесь хорошо», «удобно / комфортно», «привычная обстановка». В школе с «обогащенной» средой дискомфорт у педагогов вызывают: «камеры», «нарушение температурного режима (жарко)», «коллектив не тот / дети невоспитанные». При этом встречаются такие варианты ответов, как «нет такого / мне комфортно».

Данные исследования позволили сделать следующие выводы:

– у обучающихся подросткового возраста в целом преобладает положительное эмоциональное восприятие школьного пространства вне зависимости от типа предметно-пространственной среды;

– в условиях «стандартной» и «обогащенной» среды количество и вариативность положительных характеристик школьного пространства увеличивается, в то время как в группе с «обедненной» средой более выраженными становятся негативные оценки;

– в группах с «обогащенной» средой преобладают показатели физического комфорта, тогда как в условиях «обедненной» среды доминируют характеристики эмоционального комфорта. В оценках обучающихся школы со «стандартной» средой эмоциональные и физические параметры школьного пространства представлены сбалансированно;

– в условиях «обогащенной» и «стандартной» среды в качестве причин, по которым детям не нравится школа, указываются параметры, связанные с процессом обучения и взаимоотношениями с людьми. В школе с «обедненной» средой помимо указанных причин обучающиеся отмечают физические характеристики пространства;

– в группе педагогов было выявлено, что в условиях «обедненной» среды состояние комфорта определяется взаимоотношениями в коллективе, в то время как в группе с «обогащенной» средой – физическими параметрами. В оценках педагогов школы со «стандартной» средой данные характеристики сбалансированы.

Список использованных источников

1. Виноградова, И. А. Система оценки эффектов редизайна пространств образовательных организаций [Электронный ресурс] / И. А. Виноградова, Е. В. Иванова, О. В. Нестерова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – Режим доступа : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26650> (дата обращения: 11.09.2017).

2. Нартова-Бочавер, С. К. Физическая школьная среда как предиктор здоровья и благополучия субъектов образовательного процесса (обзор зарубежных исследований) [Электронный ресурс] / С. К. Нартова-Бочавер // Клиническая и специальная психология. – 2012. – № 1. – Режим доступа : <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n1/49968.shtml> (дата обращения: 11.09.2017).

3. Blyth, A. Modernising Secondary School Buildings in Portugal [Электронный ресурс] / A. Blyth. – Режим доступа : <http://oecd.org/Portugal/44247100.pdf> (дата обращения: 03.09.2017).

4. Blyth, A. Upgrading School Buildings in Mexico with Social Participation The Better Schools Programme [Электронный ресурс] / A. Blyth. – Режим доступа : http://oecd.org/edu/EDUCATION_POLICY...MEXICO_EN.pdf (дата обращения: 03.09.2017).

5. Weinstein, C. S. The classroom setting as a source of expectations about teachers and pupils / C. S. Weinstein, A. E. Woolfolk // Journal of Environmental Psychology. – 1981. – № 1. – P. 117–129.

[В содержание](#)

УДК 159.923-053.6(045)
ББК 88.37

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры
специальной и прикладной психологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
karginmaik@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самоопределение, старшеклассники, тренинг.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются исследования изменения профессионального самоопределения у учащихся старших классов в процессе проведения с ними психологических тренингов по профориентации.

THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING

KARGIN MIKHAIL IVANOVICH

candidate of psychological sciences, docent
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: professional self-determination, pupils, training.

ABSTRACT: The article deals with the investigation of the changes in professional self-determination of pupils of the senior classes in the process of arranging psychological career counseling.

Проблема выбора старшеклассниками будущей профессиональной деятельности является в настоящее время наиболее актуальной. На пороге окончания школы выпускник определяет жизненные и профессиональные ориентиры, тем самым закладывает фундамент для дальнейшего своего развития. Вследствие этого данный возрастной период имеет особую значимость в подготовке учащегося к выбору жизненного пути и прежде всего будущей профессии.

Ситуация выбора осложняется процессом трансляции норм, который становится сложнее в период юношеского самоопределения. В ситуации социальной нестабильности родители, желающие видеть своего взрослеющего ребенка успешно адаптированным в обществе, часто не подготовлены к передаче ему накопленного опыта – у них его нет применительно к новым условиям. Вторым

важным институтом социализации, влияющим на процессы социального выбора подростка, является школа.

Существуют различные варианты определения понятия «выбор профессии», однако все они содержат мысль, что профессиональное самоопределение представляет собой выбор, осуществляемый в результате анализа внутренних ресурсов субъекта и соотнесения их с требованиями профессии.

По мнению И. Я. Лернера, выбор профессии и специальности характеризуется многоступенчатостью [10]. По утверждению И. С. Кона, способности, склонности и интересы присутствуют на начальной стадии профессионального выбора [7].

По мнению Е. А. Климова, профессиональное самоопределение, понимаемое как одно из важнейших проявлений субъекта деятельности, может рассматриваться на двух взаимосвязанных, но различных уровнях: гностическом и практическом [6, с. 87].

В работах С. Н. Чистяковой профессиональное самоопределение связывается со всесторонним развитием личности и ее общественной активностью [12].

П. А. Шавир указывает на то, что первое необходимое условие формирования профессионального самоопределения состоит в возникновении избирательно-положительного отношения человека к профессии или к отдельной ее стороне [13].

Л. И. Божович отмечает, что предыстория возникновения профессиональной направленности в самом общем виде обусловлена уже сложившимися к данному времени качествами личности, ее взглядами, стремлениями, переживаниями и т. п. [2].

Профессиональное самоопределение, как отмечает О. А. Хаткевич, будучи неотъемлемой частью развития личности, является сложной системой, основное содержание которой составляет профессиональная направленность и профессиональное сознание [11].

Анализ литературы показал, что профессиональное самоопределение – это эмоционально окрашенное отношение личности к своему месту в мире профессий. На профессиональное самоопределение личности влияют социально-экономические условия, межличностные отношения в профессиональном коллективе и профессиональное развитие. Однако ведущее значение в профессиональном самоопределении принадлежит самой личности, ее активности, ответственности за свое становление [4].

Профессиональное самоопределение является важным фактором самореализации личности в конкретной профессии и в культуре вообще. Постоянный поиск своего места в мире профессий позволяет личности найти область деятельности для полной реализации, «выполнения» себя.

Эмпирическое исследование проходило на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 18» г. о. Са-

ранск и продолжает исследование по выявлению мотивов выбора профессии у старшеклассников, проведенное в 2015–2016 учебном году [4].

Наше исследование проходило в период 2016–2017 учебного года. В исследовании приняло участие 27 учащихся 11 класса. В связи с тем, что на уроках «Английский язык» и «Информатика» класс делится на две группы в соответствии, то мы так же по данному принципу их разбили на две группы – контрольную и экспериментальную. В контрольную группу вошли 13 учеников, в экспериментальную группу – 14 учеников.

Для выявления особенностей профессионального самоопределения старшеклассников мы использовали следующие методики: «Методика профессионального самоопределения» Дж. Голланда (модификация Г. В. Резапкиной), «Мотивы профессионального самоопределения» С. С. Гриншпун, методика «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой.

Проведенное обследование до формирующего эксперимента не выявило различий между контрольной и экспериментальной группами.

Для реализации поставленной задачи нами была разработана тренинговая программа «Моя будущая профессия», состоящая из 15 тем. Частота встреч: 2 раза в неделю, по 45 минут занятие. Общее время: 28 часов (28 занятий). При подготовке тренинга были использованы работы таких психологов, как М. М. Абдулаева [1], А. А. Вербицкого [3], Д. А. Леонтьева [9], А. С. Красовского [8], Е. А. Шумилина [14].

Во время занятия у старшеклассников вырабатываются навыки сотрудничества, умения, связанные с преодолением трудностей, развиваются такие качества, как доброжелательность, толерантность и эмпатия.

С целью выявления динамики профессионального самоопределения учащихся мы провели повторное диагностическое обследование по тем же самым методиками, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Количественный анализ результатов исследования, полученный с помощью опросника «Методика профессионального самоопределения» Дж. Голланда (модификация Г. В. Резапкиной), показал, что высокие показатели профессиональных типов у старшеклассников контрольной группы по шкале артистический (62 %), т. е. они не выносят жесткой регламентации, предпочитая свободный график работы. Средние показатели профессиональных типов у старшеклассников (62 %) по шкале социальный, т. е. в среднем старшеклассники этого типа гуманны, чувствительны, активны, ориентированы на социальные нормы, способны понять эмоциональное состояние другого человека. Низкие показатели профессиональных типов у старшеклассников контрольной группы (85 %) по шкале реалистичный, т. е. ученики контрольной группы неадекватно оценивают свои возможности, много мечтают и не сопоставляют свои индивидуальные возможности и требования профессий.

Количественные анализы результатов исследования, полученные с помощью опросника «Методика профессионального самоопределения» Дж. Голланда (мо-

дификация Г. В. Резапкиной), показал, что высокие показатели профессиональных типов у старшеклассников экспериментальной группы у 50 % учащихся по шкале реалистичный. Старшеклассники, относящиеся к этому типу, предпочитают выполнять работу, требующую силы, ловкости, подвижности, хорошей координации движений, навыков практической работы, адекватно оценивают свои индивидуальные возможности и требования профессий. Средний показатель профессиональных типов – у 36 % испытуемых экспериментальной группы по шкалам интеллектуальный и предпринимательский. Низкий показатель у большинства испытуемых (57 %) экспериментальной группы, по шкале артистичный, таким образом старшеклассники не «летают» в облаках, выполняют реальную практическую работу, руководствуясь своими навыками и способностями.

Анализ результатов исследования, полученный с помощью методики «Мотивы выбора профессии» С. С. Гриншпун, показал, что в структуре мотивационной сферы у большинства старшеклассников контрольной группе преобладают мотивы престижности профессии (46 %), т. е. профессия выбирается исходя из соображений ее популярности в обществе. Средние показатели у мотива материального благополучия – у 31 % учащихся, т. е. востребованности материального благополучия, получения денежного вознаграждения в ущерб удовлетворенности от работы, оно уходит на дальний план. Низкие показатели у мотива делового характера (8 %), т. е. у учеников низкий показатель поиска информации, деловых контактов и взаимодействие с определенными людьми, организация работы какого-либо подразделения и т. д.

В структуре мотивационной сферы у большинства старшеклассников экспериментальной группы преобладает мотив творческой реализации в труде – у 57 % испытуемых, ученики хотят получать удовольствие от творческой реализации своей личности в работе. Средние показатели у мотива делового характера (29 %), низкие показатели у мотива престижности профессии и мотива материального благополучия.

В ходе психолого-педагогического исследования было выявлено, что большинство учеников экспериментальной группы руководствуются творческим потенциалом и реализацией себя в профессии, чем материальным благополучием и престижем профессии в социуме.

Количественный анализ результатов исследования, полученный с помощью методики «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой показал, что ведущий тип мотивации при выборе профессии у большинства старшеклассников в контрольной группе (62 %) преобладает внешний положительный мотив, т. е. значение материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж. Внешний отрицательный мотив и внутренний социально значимый мотив по 23 %. Внутренний индивидуально-значимый мотив отсутствует. Ведущий тип мотивации при выборе профессии у участников экспериментальной группы – внутренний социально-значимый мотив (43 %), т. е. работа имеет для учеников личную значимость. Внутренний индивидуально-значимый мотив

выражен у 36 %. Внешне положительного мотива – 21 %, т. е. материального стимулирования, данный мотив имеет меньшую значимость для личности.

Таким образом, полученные данные показали нам, что благодаря использованному в работе тренингу «Моя будущая профессия» была выявлена положительная динамика профессионального самоопределения старшеклассников. Были выявлены отличия в контрольной и экспериментальной группах.

Для выявления статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами мы использовали U-критерий Манна-Уитни.

На 5%-ном уровне статистически значимые различия были выявлены по методике «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой по шкале «Внешние отрицательные мотивы». По методике «Мотивы профессионального самоопределения» С. С. Гриншпун по шкалам «Мотивы материального благополучия», «Мотивы престижности профессии», «Мотивы делового характера». По опроснику «Методика профессионального самоопределения» Дж. Голланда (модификация Г. В. Резапкиной) по шкалам «Предпринимательский тип».

По остальным шкалам этих методик были выявлены статистически значимые различия на 1%-ном уровне.

Список использованных источников

1. Абдуллаева, М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М. М. Абдуллаева // Психологический журнал. – 2014. – Т. 25. – № 5. – С. 86–95.
2. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М. : Наука, 2012. – 300 с.
3. Вербицкий, А. А. Проблема трансформации мотивов и контекстном обучении / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – № 4. – 2013. – С. 42–43.
4. Каргин, М. И. Особенности мотивов выбора профессии у старшеклассников общеобразовательных организаций [Электронный ресурс] / М. И. Каргин, В. Ю. Глебов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – Режим доступа : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25770> (дата обращения: 24.06.2017).
5. Каргин, М. И. Особенности ценностных ориентаций и мотивации учения у учащихся старших классов общеобразовательных школ [Электронный ресурс] / М. И. Каргин, А. С. Альканова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3. – Режим доступа : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26442> (дата обращения: 24.06.2017).
6. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академический Проспект, 2000. – 296 с.
7. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
8. Красовский, А. С. Социальные аспекты профориентации молодежи / А. С. Красовский. – М. : Наука, 2003. – 250 с.
9. Леонтьев, Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–110.
10. Лернер, И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12–23.
11. Хаткевич, О. А. Профессиональная ориентация учащихся / О. А. Хаткевич. – М. : Наука, 2013. – 200 с.

12. Чистякова, С. Н. Концепция профессионального самоопределения молодежи / С. Н. Чистякова // Профессиональное самоопределение учащихся, их трудоустройство и социальная защита. – Омск : Изд-во ОГУ, 1993. – 295 с.

13. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Академия, 1991. – 320 с.

14. Шумилин, Е. А. Психологические особенности личности старшеклассника / Е. А. Шумилин. – М. : Педагогика, 2014. – 200 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 316.6(045)

ББК 88.5

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМПАТИИ У РОДИТЕЛЕЙ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ*

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
karginmaik@yandex.ru

ШЛАЕВА АНАСТАСИЯ НИКОЛАЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
shlaeva.anastasiya@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмпатия, родители, замещающие семьи.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются исследования эмпатии у родителей в замещающих семьях. Исследование проведено в рамках проекта «Перемена» – система арт-терапевтической помощи замещающим семьям», который был направлен на повышение адаптивных возможностей замещающей семьи и ребенка в ней методами арт-терапии.

THE STUDY OF EMPATHY IN PARENTS FOSTER FAMILIES

KARGIN MIKHAIL IVANOVICH

candidate of psychological sciences, docent
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

* Исследование выполнено в рамках проекта «Перемена» – система арт-терапевтической помощи замещающим семьям» (№ проекта 01-01-74п-2015.9/26 от 30.03.2016 г.).

SHLAEVA ANASTASIYA NIKOLAEVNA
student of the faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: empathy, parents, foster families.

ABSTRACT: The article discusses the study of empathy from their parents in foster families. The study was conducted in the framework of the project «Change» – system of art therapy to foster families» that was aimed at increasing adaptive capacities of the foster family and the child in her methods of art therapy.

Проблема изучения эмпатии и ее проявлений актуальная тема в современном мире. Безусловно, каждый человек хочет жить на планете, на которой проживают отзывчивые, добросердечные и понимающие люди, воспитанные на идеалах гуманности, порядочности, душевной чуткости и сочувствия. Чувство эмпатии учит переживать за своих родных, близких, за тех, кто рядом, понимать и сопереживать им, быть добрым и отзывчивым по отношению к людям и миру, его окружающему.

В последнее время многими психологами и родителями уделяется большое внимание развитию человечности в ребенке. Методы воспитания мам и пап, действия педагогов и психологов направлены на то, чтобы помочь своим детям и воспитанникам научиться правильно жить среди большого количества других людей, быть эмоционально отзывчивыми, способными к сопереживанию, готовыми проявлять гуманное отношение к окружающим.

Развитие эмпатии как способности человека к сочувствию и сопереживанию другим людям, к пониманию их состояний, является одним из важнейших компонентов нравственного развития детей.

Вопрос об эмпатии как способности человека к сопереживанию, сочувствию, умении поставить себя на место другого широко исследовался зарубежными и отечественными психологами: З. Фрейд, Т. Липпс, К. Роджерс, Р. Барон; И. М. Юсупов, В. В. Лабунская, Э. Титчнер, Ю. А. Менджерицкая, Т. П. Гаврилова, С. Уилрайт.

Сам термин «эмпатия» в психологии [2] введен Э. Титчнером, который перевел немецкое слово «Einfühlung», использованное Т. Липпсом в теории вчувствования.

Одно из первых определений «эмпатии» сделано З. Фрейдом. Он писал: «Мы учитываем психическое состояние пациента, ставим себя в это состояние и стараемся понять его, сравнивая со своим собственным» [8].

К. Роджерс много исследований посвятил проблеме эмпатии. Ему принадлежит несколько определений данного понятия. Одно из его определений заключается в следующем: «Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто». Так, ощу-

ощущаешь радость и боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает. Но обязательно должен оставаться оттенок «как будто»: как будто это я радуюсь или огорчаюсь. Если этот оттенок исчезает, то возникает состояние идентификации» [5, с. 236].

В отечественной психологии термин «эмпатия» закрепляется в начале 70-х гг. XX века благодаря работам Т. П. Гавриловой. Рассматривая «эмпатию» как продукт общения, автор считает ее сугубо эмоциональной субстанцией, которая помогает человеку накопить нравственный опыт, построить собственную систему ценностей [2].

Т. П. Гаврилова выделяет два вида эмпатии: сопереживание и сочувствие. Сопереживание – это переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой, через отождествление с ним.

Сочувствие – переживание субъектом по поводу чувств другого, иных, отличных чувств.

Она утверждает, что в случае сопереживания проявляются эгоистические тенденции, а в случае сочувствия – альтруистические.

Ю. А. Менджерицкая [5] выделяют следующие механизмы эмпатии по мере их появления в онтогенезе: эмоциональное подражание и заражение, идентификация, понимание и рефлексия.

Эмоциональное подражание и заражение призваны установить контакт с окружающими, служат предпосылкой для эмоционального обмена, для формирования поведенческого репертуара и для восприятия и умения отражать экспрессивный рисунок поведения другого.

Идентификация позволяет установить эмоциональную связь между субъектом и воспринимаемым объектом и, как следствие, принять ценности, нормы другого как свои.

Понимание и рефлексия позволяют прогнозировать проявления и изменения внешних и внутренних характеристик объектов, обращаться к собственному эмоциональному опыту, то есть в большей степени направлены на развитие когнитивной составляющей процесса эмпатического взаимодействия.

Таким образом, проблема развития «эмпатии» человека является актуальной в современной психологии. Ученые «эмпатию» исследуют в основном как фактор межличностного общения, взаимопонимания, эмоционального сопереживания.

В настоящее время наиболее актуальным является проблема изучения эмпатии в замещающих семьях. Е. С. Жильцова пишет, что замещающая семья – это одна из форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семью. Замещающая семья, так же, как и кровная, несет полную ответственность за воспитание, развитие и образование приемного ребенка и должна готовить его к самостоятельной жизни [4, с. 74].

По мнению А. Н. Яшковой, Т. В. Москалевой, дети, оставшиеся без попечения родителей, в отличие от своих «благополучных» сверстников, проходят со-

вершенно иной путь развития, у них отмечаются особенности внутренней позиции [6].

Все вышесказанное и определило стратегию нашего исследования. Изучение уровня эмпатии у замещающих родителей, проживающих в г. Саранске Республика Мордовия, эмпирически было изучено нами в исследовании, которое было проведено в период 2016–17 гг. в рамках проекта «Перемена» – система арт-терапевтической помощи замещающим семьям», который был направлен на повышение адаптивных возможностей замещающей семьи и ребенка в ней методами арт-терапии.

В исследовании мы использовали личностный опросник В. В. Бойко «Диагностики уровня эмпатии». В нем принимало участие 43 замещающих родителя, в семье которых находятся дети от 6 и до 15 лет. Опрос осуществлялся в группе, стимульный материал предъявлялся индивидуально.

В. В. Бойко в своем опроснике различает следующие этапы эмпатии по критерию модальности ведущего компонента эмпатии:

1) рациональная эмпатия, которая осуществляется посредством сопричастности, внимания к другому интенсивной аналитической переработки информации о нем;

2) эмоциональная эмпатия, реализуемая посредством эмоционального опыта (переживаний, чувств) в процессе отражения состояний другого;

3) интуитивная эмпатия, включающая в себя в качестве средств отражения другого интуитивность, позволяющую обрабатывать информацию о партнере на бессознательном уровне.

В результате изучения уровня эмпатии у замещающих родителей выявлено, что основная их масса (65,1 %) имеет средний и близкий к среднему уровень ее развития, то есть имеют некую норму развитости эмпатийных способностей. Это может указывать на то, что данная категория родителей владеет способностью понимать эмоциональное состояние других людей, сочувствовать и сопереживать им.

У оставшейся части приемных родителей определены отдельные каналы эмпатии, с помощью которых они чувствуют окружение и людей в нем. Рассмотрим их.

Преобладанием проникающей способности эмпатии, которая проявляется в способности создавать атмосферу открытости и доверительности, особой теплоты человеческих отношений с помощью коммуникации (задушевных бесед) характеризуются 60 % родителей.

40 % замещающих родителей характеризуются преобладанием установочных тенденций, которые могут ограничивать диапазон отзывчивости и объективного восприятия другого, но в то же время делает эмоциональное общение по установленным нормам и ценностям, усвоенным родителями, которые их переносят в семью.

Преобладание эмоционального канала эмпатии, позволяющего сопереживать, прогнозировать и эффективно взаимодействовать с другим только в том случае, если произошла эмоциональная подстройка к этому другому, эмоциональное соучастие и сопереживание, что выполняет роль связующего звена между родителем и ребенком, имеют 40 % родителей.

Преобладанием рационального канала эмпатии, позволяющего понимать сущность состояния, проблем, поведения другого человека, в том числе ребенка, имеют 30 % родителей.

8 % замещающих родителей используют такой канал эмпатии, как идентификация, что позволяет понять ребенка посредством умения поставить себя на его место и испытывать те же состояния, переживания по поводу сложившейся жизненной ситуации.

8 % родителей характеризуются преобладанием интуитивного канала эмпатии, позволяющего понимать другого человека (ребенка) в условиях нехватки объективной информации, с опорой на собственный опыт, вне зависимости от существующих стереотипов.

Обобщая результаты исследования, можно говорить, что основная масса замещающих родителей имеют определенный уровень эмпатии с индивидуальными характеристиками, вполне достаточными для возможности установления эффективных межличностных отношений с приемными детьми, а также использовать ее для продуктивной адаптации семьи и приемного ребенка в ней. Также нужно отметить, что эмпатия еще может быть ресурсом (источником энергии, помощником) для замещающих родителей для разрешения сложных ситуаций общения и взаимодействия внутри семьи.

Список использованных источников

1. Буянова, В. В. Семья как основа формирования физического и психологического здоровья ребенка [Электронный ресурс] / В. В. Буянова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 23–31.
2. Гаврилова, Т. П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком / Т. П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 71–140.
3. Елеференко, И. О. Подготовка специалистов социометрических профессий с учетом рациональности эмпатии [Электронный ресурс] / И. О. Елеференко // Фундаментальные исследования. – 2010. – № 12. – С. 11–19 – Режим доступа : <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=17424> (дата обращения: 21.09.2017).
4. Жильцова, Е. С. Особенности воспитания ребенка в замещающих семьях / Е. С. Жильцова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 73–77.
5. Менджерицкая, Ю. А. Эмпатия личности и ее роль в возникновении ситуаций затрудненного и незатрудненного общения / Ю. А. Менджерицкая // Психология затрудненного общения. – М. : Академия, 2012. – С. 165–179.

6. Москалева, Т. В. Мотивация достижения подростков из замещающих семей [Электронный ресурс] / Т. В. Москалева, А. Н. Яшкова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 260–265.

7. Роджерс, К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций : сборник. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 235–237.

8. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд // Художник и фантазирование. – М. : Республика, 1995. – С. 20–128.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 316.6(045)

ББК 88.5

ОТЦОВСТВО КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

МАЕВСКАЯ МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

аспирантка,

Воронежский государственный университет

г. Воронеж, Россия, manunya-1@list.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: отцовство, материнство, родительство, родительское отношение, родительская компетентность.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена актуальной теме – психологическим особенностям одного из новообразований взрослости – отцовству. Рассматриваются психологические аспекты родительства, отцовства, структура отцовской сферы, мотивы рождения детей. Родительская компетентность.

PATERNITY AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

MAEVSKAYA MARIA VLADIMIROVNA

postgraduate student, Voronezh State University

Voronezh, Russia

KEY WORDS: paternity, motherhood, parenthood, parental relationship, parental competence.

ABSTRACT: The article is devoted to the actual topic – psychological peculiarities of one of the neoplasms of adulthood – paternity. Psychological aspects of parenthood, paternity, and the structure of the father's sphere are examined.

Ни исторический период, ни культура не могут повлиять на важность социальной функции, которую несет семья, – воспитание подрастающего поколения. Семья – одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. Как малая группа семья выполняет функции воспроизводства и поддержания нового поколения, является первичным институтом социализации, успешность которой влияет на всю дальнейшую жизнь человека. Благодаря семье ребенок приобретает первые навыки взаимодействия, общения, усваивает

нормы и ценности, осваивает свои первые социальные роли. Родительство определяется системой норм и правил, установленных культурой и обществом [5].

И. С. Кон [3] отмечает, что от этих социальных регуляторов зависит специфика распределения внутрисемейных обязанностей, моделей ролевого поведения, функции ухода за детьми и воспитания в целом.

Отцовство и материнство – это институты родительства, каждый из которых имеет свою специфику и функции. Роли отца и матери зависят от многих социальных культурных факторов, от норм и традиций общества.

Важно, чтобы родитель осознавал, что не только знания и умения в области воспитания определяют успех в развитии ребенка, но и понимание себя как родителя и как человека, работа над собой имеют существенное значение для выстраивания позитивного взаимодействия с ребенком. Самопознание и саморазвитие родителей – важный компонент родительской компетентности. Большинство исследователей придерживаются позиции, согласно которой, компетентность – это возможность не просто обладать знаниями, а скорее потенциально быть готовым решать задачи со знанием дела.

Родительская компетентность является составной частью развития личности и включает в себя:

- совокупность знаний, умений и навыков по психологии;
- четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя;
- умение видеть за поведением ребенка его психоэмоциональное состояние, уровень развития его познавательных процессов, черт характера;
- способность ориентироваться, оценивать психологические ситуации в отношениях с ребенком или группой детей и избирать рациональные способы общения;
- владение навыками педагогического общения;
- потребность в профессиональном и личностном саморазвитии;
- умение педагогически грамотно в течение долгого времени воздействовать на психику ребенка для его гармоничного развития.

Обобщив подходы отечественных педагогов и психологов к сущности и структуре компетентности, можно выделить ряд компонентов, составляющих родительскую компетентность, а именно: мотивационно-личностный, гностический, коммуникативно-деятельностный компоненты и компетентностный опыт (по мнению А. В. Хуторского, последний является наиболее важным в данной структуре) [2].

Мотивационно-личностный компонент подразумевает заинтересованность родителей в успешном результате воспитания детей, совокупность психологических позиций по отношению к ребенку и самому себе (эмпатия, педагогическая рефлексия), личный опыт воспитания.

Гностический связан со сферой знаний родителя, поиском, восприятием и отбором информации.

Коммуникативно-деятельностный содержит коммуникативные, организаторские, практические навыки и умения.

Компетентностный опыт является основным и предполагает наличие у родителя педагогических знаний, умений, навыков воспитания самостоятельности, апробированных в действии, приобретенных через решение спонтанных или специально организованных компетентностных задач-ситуаций, освоенных родителем и применяемых в практике семейного воспитания.

Данная структура является условной, так как понятие «родительская компетентность» интегративно.

Семейная психология подчеркивает важность родителей в развитии ребенка, выделяет структуру родительства, факторы и условия родительской компетентности. Родительство включает и материнство, и отцовство. Семейная психология, изучая феномен «родительство», открывает гендерные различия. Гендерный подход указывает на различия в материнском и отцовском отношении к ребенку. Имеется значительное число исследований материнства широкого спектра направленности. При этом в психологии, как отечественной, так и зарубежной, отцовство до последнего времени не изучалось. Лишь в последние годы можно отметить увеличение интереса к исследованию отцовства.

Структура материнской и отцовской сфер идентичны; это отчасти можно объяснить тем, что авторы, характеризующие отцовство, опирались на ранее разработанные научные представления о материнской сфере. Но содержание структурных компонентов родительской сферы мужчин и женщин различно. Отцы так же, как и матери, играют важную роль в воспитании и особым образом влияют на формирование личности детей разного пола. Диада «мать – ребенок» не может предоставить адекватных представлений об истинной роли отца.

Материнская забота обеспечивает возможность принятия, отцовская забота побуждает к отдаче – это необходимо для развития личности. Рассмотрим подробнее структуру и детерминанту отцовства. Отцовство имеет свою структуру и функции. Отцовство можно рассматривать в двух направлениях: как часть личностной сферы мужчины и как обеспечение условий развития ребенка. С одной стороны, отцовство – это самореализация мужчины, а с другой – акцентируется функция влияния отца на развитие ребенка. Родительство является важной сферой самореализации как женщины, так и мужчины.

При определении отцовства исследователи опирались на структуру материнства, разработанную Г. Г. Филипповой. В данной работе мы расширим и уточним структуру и содержание отцовской сферы. Отцовство мы рассматриваем как систему, которая развивается благодаря взаимодействию ее компонентов с внешней средой.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что структура отцовства включает: потребностно-эмоциональный компонент, а именно биологические, социальные аспекты мотивации, потребность в контакте, эмоциональные реакции, переживания; операциональный – знания и умения операций по уходу за

ребенком и общения с ним; ценностно-смысловой – отношение отца к ребенку, потребность в отцовстве, ценность отцовства. Также можно выделить оценочный компонент, который включает в себя элемент «Я-концепции», принятие и неприятие роли отца, эмоциональную и рациональную оценку себя как отца; социальную оценку окружающих, зависящую от социальных стереотипов, требований, статуса. Оценочный компонент – интегральный – влияет на все остальные компоненты структуры. Все компоненты оказывают непосредственное влияние друг на друга, но при этом они в определенной мере автономны.

И. С. Кон в своих работах отмечает, что при изменении социальных условий и отношений вскрывается «кризис маскулинности» [3], в результате которого: разрушаются традиционные представления о системе гендерного разделения труда, гендерных отношениях, семейных отношениях и т. д. Равенство в современных семьях, отсутствие отцовского авторитета становятся признаками семейного благополучия. Гендерные роли изменяются в структуре благодаря социокультурным стереотипам маскулинности. Идеальный тип настоящего мужчины утратил свою монолитность и незыблемость. Слабая маскулинность проявляется вариативно. Во-первых, это может быть сильный, агрессивный мужчина, утверждающийся пьянством, жестокостью и насилием. Во втором случае – это покорный и покладистый мужчина в общественной жизни и жесткий тиран дома, в семье, по отношению к жене и детям. В третьем случае социальная пассивность и связанная с нею выученная беспомощность компенсируются бегством от личной ответственности в беззаботный игровой мир вечного мальчишества.

Анализ стереотипов маскулинности показывает, что они должны и могут оказывать сильнейшее воздействие на формирование мотивов и ценностей отцовства. Практически все приведенные образцы компенсации слабой маскулинности современного российского мужчины не способствуют его самореализации в роли отца.

Изучение личностного уровня отцовства означает, что оно является частью личностной сферы человека, включающей сформированные ценности, потребности, мотивы и отношения. Все предпосылки родительства интегрируются на личностном уровне. Именно он представляет основу реального родительства – особой деятельности по воспитанию детей [4]. Таким образом, модель семейных отношений, усвоенная мужчиной, а также сформированная в условиях социализации его гендерная идентичность будут оказывать влияние на формирование мотивов родительства, ценности отцовства и на отношение мужчины к ребенку. При этом реальное отцовство будет детерминировано и другими факторами, составляющими целостную социальную ситуацию. К таким факторам можно отнести отношения с матерью ребенка, собственно ребенок, его пол, индивидуальные особенности и т. д.

Отцовство – личностное образование, основу которого составляют мотивы, ценности и отношения. От степени психологической зрелости родителей зависит то, как сложится жизнь нового человека. Поэтому необходимо как можно раньше

осознать свои мотивы и сориентировать себя в здоровом направлении. Репродуктивные мотивы, или мотивы рождения ребенка, – это психические состояния личности, побуждающие индивида к достижению разного рода личных целей через рождение определенного числа детей.

Репродуктивный мотив характеризует личностный смысл появления на свет ребенка любой очередности. Выделяют различные репродуктивные мотивы: экономические, социальные, психологические. И. В. Добряков выделяет конструктивные и деструктивные мотивы рождения детей [1].

Конструктивные мотивы способствуют укреплению семьи, личностному росту супругов, благополучному рождению и развитию ребенка. Деструктивные мотивы приводят к обратным результатам. При этом следует отметить, что один и тот же мотив в одной ситуации может быть конструктивным, а в другой – нет. Мотивы рождения представляют собой психическое состояние личности, побуждающее индивида к достижению разного рода целей. Дети при этом становятся средством достижения целей.

Считается, что конструктивные мотивы зачатия способствуют созданию благоприятных условий для развития ребенка. Конструктивные мотивы зачатия отражают наличие любви к ребенку, желание его родить, стремление отдавать ему материнские тепло и заботу. Деструктивные мотивы зачатия также четко не классифицированы, однако все они имеют одну общую черту – рассмотрение рождения ребенка как средства для достижения каких-либо сознательных и бессознательных целей.

Актуальность проведенного нами исследования обусловлена и малой изученностью проблемы роли мужчины в семье, и желанием прояснить и обозначить роль отца, которой в разных работах дается различная, а порой и противоречивая оценка. В современной культуре отцовство – явление неоднозначное. Его содержание определяется культурными, социальными психологическими факторами. Роль отца в большей степени зависит от социальных факторов, чем роль матери. Социальная структура общества, а также нормы культуры в целом отражаются в ценностных установках отца как родителя, определяя характер и содержание социализации детей. Отцы больше и чаще ориентируются на ценности и нормы общества, к которому принадлежат. Отцовская компетентность имеет ограничения, она основана на системе социальных отношений, которые продиктованы средой и обществом.

Для выявления особенностей отцовской сферы, ее формирования, а также мотивов рождения детей проведено эмпирическое исследование. В ходе исследования применялись следующие методики: опросник отцовского онтогенеза; опросник «Мотивы рождения детей» (М. В. Любченко, Ю. Г. Хлоповских).

База исследования: Воронежский государственный университет. Выборку исследования составили 50 юношей в возрасте от 18–21 года, студенты.

Особенности отцовской сферы являются относительно устойчивыми для каждого мужчины, однако они варьируют для каждого конкретного ребенка.

К моменту рождения ребенка у отца есть некоторый «начальный уровень» содержания всех блоков отцовской сферы, обусловленный историей его развития, включая опыт, полученный с предыдущими детьми. Актуальное отцовство (взаимодействие с конкретным ребенком) модифицирует содержание отцовской сферы в зависимости от конкретных условий. Наиболее устойчивыми являются стиль эмоционального сопровождения, некоторое другое содержание операционального блока (операции общения, воспитательные стратегии и др.). Более вариативен потребностно-эмоциональный блок (потребность во взаимодействии с ребенком, потребность в заботе и охране и особенно потребность в отцовстве). Ценностно-смысловой блок является самым лабильным и зависит от развития всей личности и динамики других ценностей.

В результате применения опросника отцовского онтогенеза выявлено, что существуют как сходства, так и различия в развитии отцовской сферы юношей из полных и неполных семей. Отцовская сфера юношей из полных семей имеет бо́льшую вариативность и наполненность по всем трем блокам.

Потребностно-эмоциональный блок трети юношей из полных семей (34,0 %) характеризуется тем, что на первый план здесь выходит потребность в контакте с ребенком как объектом, потребность в его охране и заботе о нем, потребность в отцовстве как таковом. У 20,0 % юношей из неполных семей проявляется чрезмерное внимание к себе, а также сильное желание подчинить себе других людей.

Операциональный блок отцовской сферы составляют операции ухода, кормления, общения, охраны, а также воспитательные средства, применяемые родителями. Юноши из полных семей более компетентны и уверены в своих действиях, чем юноши из неполных семей (этот блок сформирован у 36,0 % и 32,0 % соответственно). В то же время наполненность операционального блока напрямую зависит от взаимодействия юноши с собственной матерью и отцом.

Ценностно-смысловой блок отцовской сферы у 29,6 % юношей из полных семей включает отношение отца к ребенку как к ценности и ценность отцовства как состояния «быть отцом»; у 25,4 % юношей из неполных семей наблюдается нарушение идентификации.

Итак, выявлены заметные различия и некоторые сходства в сформированности блоков отцовской сферы юношей из полных и неполных семей. В отношении вариативности и наполненности отцовских блоков можно отметить, что юноши из полных семей обладают более полным и разнообразным набором знаний и умений. Кроме того, наполненность блоков свидетельствует об их более близких и теплых отношениях с собственной матерью и отцом в процессе всего периода становления отцовской сферы. При этом можно отметить, что сформированность отцовской сферы зависит не только от личности юноши, но и от конкретно-культурной модели отцовства, воспитание которой необходимо для каждой культуры.

С помощью опросника «Мотивы рождения детей» выявлено, что у большинства юношей доминируют конструктивные мотивы рождения ребенка, а именно

стремление к бессмертию путем повторения себя в ребенке, желание творчества (рождение и воспитание такого человека, которого еще не было), выражение благодарности любимому человеку за счастье, которое он доставляет, желание иметь полную семью и пр. Деструктивные мотивы рождения детей, такие как «вынудить партнера жениться», изменение социального статуса, получение материальной выгоды выражены незначительно

Конструктивные мотивы, к примеру, такие как «стремление к бессмертию путем повторения себя в ребенке» преобладают у юношей (40,0 %). Мотив «желание творчества» (рождение и воспитание такого ребенка, которого еще не было) выявлен у 30,0 % юношей. Некоторые юноши из неполных семей дополнили список следующим утверждением: «не вижу смысла в рождении детей». 70,0 % юношей мотивирует то, что «дети повышают чувство ответственности и помогают развиваться». Мотив «укрепления здоровья» у юношей не выявлен.

В целом у юношей из полных семей доминируют конструктивные мотивы рождения ребенка, выражена потребность во взаимодействии с ребенком, отношение к нему как самостоятельной ценности, преобладание положительных эмоций при взаимодействии с ребенком. Юношам из неполных семей присущи следующие особенности развития отцовской сферы: преобладание деструктивных мотивов; ребенок является средством манипулирования, способом достижения корыстных целей; при взаимодействии с ребенком преобладают отрицательные эмоции; юноша не относится к ребенку как самостоятельной ценности.

Дальнейшие исследования роли отца представляются весьма актуальными, причем на разных этапах развития ребенка. Важной задачей является определение места и роли отца в воспитании детей разного возраста.

Полноценное семейное воспитание, основой которого является осознанное отношение супругов к родительской роли, существенно сказывается на психологическом здоровье последующих поколений. Влияние собственных родителей, самостоятельное выполнение родительской роли во многом определяет качество жизни каждого человека.

Вопрос о роли отца в развитии ребенка, его воспитании и социализации, различные аспекты роли отца мало изучены, хотя являются актуальными, теоретически и практически значимыми при составлении программ психологического сопровождения семьи и психологического сопровождения процесса формирования и развития психолого-педагогической компетентности родителя у студентов вуза.

Список использованных источников

1. Добряков, И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. – СПб. : Питер, 2015. – 272 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 329 с.

3. Кон, И. С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 270 с.
4. Овcharова, Р. В. Родительство как психологический феномен / Р. В. Овcharова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
5. Слaстенин, В. А. Педагогика / В. А. Слaстенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слaстенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

[В содержание](#)

УДК 159.922
ББК 88.64

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА НАРОДНЫХ СКАЗОК

РОМАНОВ КОНСТАНТИН МИХАЙЛОВИЧ

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии
МГУ имени Н. П. Огарева
г. Саранск, Россия, famylypost@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая культура, общение, межличностное познание, мордовские народные сказки, манипуляции, субъект манипуляции, жертва манипуляции, психолого-педагогический потенциал.

АННОТАЦИЯ: В статье представлен психологический анализ народных сказок. В качестве объекта анализа использовались мордовские народные сказки как носители психологического опыта этноса. Представлены образы субъектов манипуляций и их жертв. В психологическом портрете субъекта доминируют отрицательные качества, в образе жертвы – положительные. Делается вывод о возможности использования сказок для формирования психологической культуры детей.

EXPERIENCE OF THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF PEOPLE'S FAIRY TALES

ROMANOV KONSTANTIN MICHAILOVICH

the doctor of psychological sciences, professor of psychology department
Ogarev Mordovia State University,
Saransk, Russia

KEY WORDS: psychological culture, communication, interpersonal understanding, human being, forms of interpersonal understanding, Mordovian folk tales, the manipulation, the subject of manipulation, psychological and pedagogical potential.

ABSTRACT: This paper presents an analysis of the subjects of manipulation and their victims in the Mordovian folk tales. In fairy tales, expressed historically earlier forms of interpersonal understanding. Research of historically earliest forms of interpersonal understanding has serious methodo-

logical difficulties. For example is inaccessible to scientific research object - the person as a carrier of psychological experience. The study took place in several stages and involved 50 Mordovian national fairy tales. In conclusion, the work is concluded.

Важным личностным образованием человека является психологическая культура [3; 4; 5]. Она обеспечивает разумное и эффективное использование личностного потенциала человека для решения различных жизненных проблем, возникающих в процессе общения и предметной деятельности. Например, сталкиваясь с определенной задачей и решая ее, человек так или иначе обращается к самому себе: «Смогу ли я ее решить», «Располагаю ли я необходимыми для этого знаниями и практическими умениями», «Стоит ли мне вообще ее решать» и т. п. Все эти вопросы являются психологическими по содержанию. Ответы на них предполагают знание и понимание себя как субъекта и как личности. В условиях общения подобные психологические вопросы обращены не только на самого себя, но и на других людей – партнеров по общению и совместной деятельности. Без понимания их как субъектов и личностей нельзя определить эффективные способы общения. Следовательно, психологическая культура пронизывает все человеческое бытие. Именно этим и объясняется необходимость ее возникновения, развития и существования у человека на протяжении всей жизни. Она зарождается у ребенка уже на первом году жизни в контексте общения с матерью, а затем и другими членами семьи. Дальнейшее ее развитие стимулируется необходимостью постоянного расширения и углубления социальных контактов, как в семье, так и за ее пределами (в детском саду, в школе, во дворе, в общественных местах, в профессиональных учебных заведениях, на производстве и т. д.), а также включением его в новые виды деятельности.

Психологическая культура как личностное образование имеет важное функциональное назначение. Высокий уровень ее развития позволяет человеку:

1. Правильно ориентироваться в окружающих людях.
2. Знать и понимать самого себя, т. е. иметь адекватный образ «Я».
3. В совершенстве владеть необходимым репертуаром способов психологического воздействия и разумно пользоваться ими в условиях социальной жизни.
4. В совершенстве владеть приемами самоуправления и саморегуляции, позволяющими в максимальной степени реализовать свой личностный потенциал.
5. Правильно (на гуманистических позициях) относиться к людям и строить благоприятные отношения с ними.
6. Иметь уважительное и адекватное отношение к самому себе как к субъекту, как к личности и как к неповторимой индивидуальности.

Исходя из сказанного, можно выделить следующие функции психологической культуры: ориентировка в окружающих людях, психологическое воздействие на других людей, отношение к людям, понимание самого себя, саморегуляция и отношение к самому себе. Каждая из них содержит множество других, более частных функций.

В состав психологической культуры входят три структурных компонента: когнитивный (психологические знания и мышление), регулятивно-практический (система умений и навыков) и духовно-нравственный (ценности и гуманистические отношения к людям). Они тесно взаимосвязаны, что важно учитывать в процессе ее формирования.

Исследования показывают, что уровень развития у людей, в том числе и у специалистов, работающих с людьми, является довольно низким. Это оборачивается серьезными проблемами во многих сферах бытия: семейной жизни, воспитании детей, профессиональной деятельности и др. Поэтому одной из актуальных задач современного образования является формирование у детей психологической культуры. В настоящее время этот процесс осуществляется в основном стихийно, поскольку в образовательных учреждениях не предусмотрено его целенаправленное формирование. Важным условием формирования психологической культуры является разработка эффективной методики. Особенно эта задача актуальна для формирования психологической культуры в младшем возрасте [3; 4; 5]. Здесь очень трудно подобрать подходящие методические средства, приемы и инструменты.

Важным инструментом формирования психологической культуры в детском возрасте являются народные сказки. Как показывают исследования, в них зафиксирован исторически ранний психологический опыт народа, который может быть полезен современному человеку. Исследование исторически ранних форм психологической культуры сопряжено с серьезными методическими трудностями [5; 6]. Все дело в том, что недостижимым для ученого является объект исследования – человек как носитель психологического опыта. Единственным методом исследования остается психологический анализ народных сказок. Последние являются наиболее ранними носителями психологической культуры, общения людей и понимание ими друг друга. Поскольку сказки являются продуктом коллективного творчества конкретных народов, научный анализ позволяет выявить также и этнические особенности исторически ранних форм психологических представлений о людях. В качестве объекта психологического анализа рассматривались мордовские народные сказки (50 сказок) [1; 2].

Сказкой называют и нравоучительные рассказы о животных, людях или предметах, полные чудес волшебные повествования, и замысловатые авантурные повести. Характерный признак сказки заключается в том, что она подается рассказчиком и воспринимается слушателем прежде всего как поэтический вымысел, как игра фантазии. В сказке вопрос о достоверности повествования не ставится. Среди жанров народной прозы выделяются сказки о животных, волшебнo-фантастические сказки, бытовые сказки [2]. Сказки в мордовском фольклоре – один из самых распространенных жанров. Традиционно сказки являются объектом исследования для специалистов в области литературы. В качестве предмета анализа выступает сюжет, характеры героев, выразительные средства и другие аспекты произведения. Новые возможности для изучения сказок дают методики психоло-

гического анализа. Дело в том, что сказки являются носителями психологической культуры народа и в них воплощен совокупный психологический опыт.

Анализ народных сказок показал, что их герои погружены в так называемое манипулятивное общение. Среди многочисленных видов общения оно занимает особое место. Главная его функция – управление людьми. Субъект манипулятивного воздействия склоняет свою жертву к определенным действиям и поступкам: что-то купить, за кого-то проголосовать, вступить в какую-то организацию, обратиться за какой-то услугой и т. п. При этом он намеренно скрывает от адресата свои мотивы и формирует у него иллюзию какой-то выгоды для себя. На самом деле в выигрышном положении всегда оказывается субъект манипуляции. Характерной особенностью манипулятивного общения является высокая интеллектуальная нагрузка. Такие требования предъявляются, прежде всего, к субъекту манипулятивного воздействия. Для того чтобы оказаться в выигрыше, он должен быть хорошим психологом, т. е. понимать психологические особенности потенциальной жертвы, которые можно учитывать при конструировании манипулятивного воздействия. Кроме того, субъект должен владеть достаточно широким спектром способов воздействия, позволяющим подобрать наиболее эффективный из них. Нас интересовали следующие вопросы: как в мордовских сказках представлены субъект манипулятивных воздействий и его жертва.

В результате анализа сказок было установлено, что чаще всего субъектом манипуляции выступали отрицательные персонажи – носители преимущественно негативных психологических качеств. Реализуя свои личные интересы, они откровенно ущемляли интересы других. Из 50 проанализированных мордовских сказок в 32 (64 %) субъектом манипулятивного воздействия выступали отрицательные герои, и только в 18 (36 %) – положительные персонажи.

На следующем этапе анализа мы попытались сконструировать психологические портреты субъектов манипуляций – отрицательных персонажей сказок. Всего было выделено 23 качества. В зависимости от частоты встречаемости они распределились в следующей последовательности: хитрость – 21, злость – 12, жадность – 7 и зависть – 6, остроумие – 5, жестокость – 4, наглость – 3, находчивость – 3, лень – 2, настойчивость – 2, безжалостность – 2, лживость – 2, алчность – 2, изворотливость – 1, трусость – 1, эгоистичность – 1, ответственность – 1, самоуверенность – 1, трудолюбие – 1.

Неотъемлемым элементом любой психологической манипуляции является объект или жертва – лицо, на которое направлено манипулятивное воздействие. В ходе анализа было установлено, что в мордовских сказках объектами манипуляции чаще всего были положительные герои (64 %). Это вполне логично, поскольку опытные манипуляторы очень хорошо защищены от манипулятивных воздействий себе подобных. Усилия манипулятора всегда направлены на плохо защищенные объекты – жертвы манипуляций. В количественном отношении существует полное соответствие между субъектами манипуляций – отрицательными персонажами и их жертвами – положительными персонажами – по 64 %.

В результате анализа мы установили, что образ жертвы манипуляции в мордовских сказках состоит из 25 психологических качеств. В зависимости от частоты встречаемости они распределились так: доброта – 17, наивность – 10, слабохарактерность – 8, трудолюбие – 7, неосторожность – 4, смелость – 3, простодушие – 3, сообразительность – 3, искренность – 2, остроумие – 2, глупость – 2, трусость – 2, отзывчивость – 2. Остальные психологические качества встречаются по одному разу, т. е. не являются типичными. При построении манипулятивного воздействия субъект отталкивается от психологических особенностей потенциальной жертвы, что и позволяет ему оказаться в выигрышном положении.

Полученные результаты в какой-то мере отражают ментальные черты мордовского народа. В контексте этнических представлений мордвы манипулятивным воздействиям подвергается значительно больше хороших людей, чем плохих, а к манипулятивным способам общения значительно больше склонны плохие люди, чем хорошие. Это означает, что манипулятивное общение является доминирующим, а большинство людей оказываются беззащитными перед ним. Вполне возможно, что одна из важнейших педагогических функций сказок как носителей психологической культуры народа заключается в том, чтобы знакомить детей с феноменом манипулятивного общения и формировать у них готовность к защите от манипулятивных воздействий. Однако при работе с сказками всегда существует опасность воспитания искусных манипуляторов. Поэтому на соответствующих занятиях необходимо помнить о формировании духовно-нравственного компонента психологической культуры. Дети должны хорошо усвоить, что полученные психологические знания и практические умения нельзя использовать во вред людям.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

В народных сказках содержится совокупный психологический опыт людей. Поэтому психологический анализ сказок позволяет существенно расширить научные представления об этом жанре и об исторически ранних формах психологической культуры.

Манипулятивное общение не является изобретением современного человека. Скорее всего, оно возникло вместе с возникновением человека и прошло долгий путь общественно-исторического развития. Оно возникло у мордовского народа в глубокой древности и стало важной частью его психологической культуры.

В мордовских народных сказках достаточно хорошо представлена психологическая характеристика субъекта и объекта манипуляций: субъекты манипуляций представлены преимущественно отрицательными персонажами, которые ущемляют жизненные интересы других участников событий – объектов манипулятивного воздействия; объекты манипуляций представлены преимущественно положительными персонажами.

Представленный в народных сказках психологический опыт манипулятивного общения может быть предметом анализа на уроках психологической культуры.

Список использованных источников

1. Мордовские народные сказки для ст. и сред. школ. возраста / сост. А. А. Долгачев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1985. – 400 с.
2. Никифоров, А. И. Сказка [Электронный ресурс] / А. И. Никифоров. – Режим доступа : <http://www.coolreferat.com/>
3. Преподавание психологии в школе : учеб.-метод. пособие. III–XI классы / А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 624 с.
4. Психология : учеб. пособ. для начальной школы / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Гардарика, 1998. – 176 с.
5. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск ун-та, 1982. – 200 с.
6. Романов, К. М. Психологическая культура личности / К. М. Романов. – М. : Когито-Центр, 2015. – 316 с.
7. Романова, О. Н. Сравнительный анализ исторически ранних форм психологической культуры русского и мордовского народов / О. Н. Романова, Д. К. Романов // Финно-угорский мир. – 2012. – № 2. – С. 120–122.

[В содержание](#)

УДК 159.9(045)

ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА КУРСА «НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ»

САУШКИНА ОЛЬГА ВАЛЕНТИНОВНА

педагог-психолог

Муниципальное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 6», г. Саранск, Россия
olya.saushkina2012@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая основа, нравственная основа семьи, личность, семья, образование.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются проблемные вопросы, касающиеся необходимости преподавания адаптированного курса «Нравственные основы семейной жизни» с точки зрения психологического аспекта в рамках реализации общеобразовательной программы школы.

PSYCHOLOGICAL BASIS OF THE COURSE «THE MORAL FOUNDATIONS OF FAMILY LIFE»

SAUSHKINA OLGA VALENTINOVNA

educational psychologist

Secondary school № 6, Saransk, Russia

KEY WORDS: psychological basis, moral foundation of the family, personality, family, education.

ABSTRACT: The article deals with problematic issues related to the need of teaching the adapted course «Moral Foundations of Family Life» from the psychological point of view in the framework of the school's general educational program.

Актуальными для нашего общества остаются проблемы нестабильности и неблагополучия семьи и брака. Статистические данные показывают, что процент количества таких семей стабильно высокий причем значительная часть совершается в фазе адаптации супругов друг к другу. Имеет место и большой показатель числа внебрачной рождаемости, отказ от детей, рост количества людей, не состоящих в браке, и т. п.

Многогранные социальные роли супруга и супруги, отца и матери требуют обширного круга знаний, сложной совокупности умений и навыков. Вот почему подготовка подрастающего поколения к вступлению в брак является одним из важнейших компонентов процесса воспитания в современной школе. Проблемы социализации, психологической комфортности в семье, умелое построение семейных отношений и бесконфликтного общения привели нас к необходимости введения на старшей ступени обучения курса «Нравственные основы семейной жизни», авторы-составители О. В. Помелова, учитель русского языка О. В. Саушкина, педагог-психолог.

Основной миссией этого курса является подготовка молодых людей к созданию крепкой и гармоничной семьи, формированию у обучающихся системы семейных ценностей и положительного психологического микроклимата. Психологическую основу курса составляет знакомство обучающихся с основными понятиями, раскрывающими смыслы, ценности и нормы семейной жизни, формирование механизмов, способствующих в будущем созданию старшеклассниками крепкой, счастливой семьи.

На пути к семейному счастью есть много сложностей. Занятия курса «Нравственные основы семейной жизни» помогают старшеклассникам поднимать вопросы о смысле жизни, о любви и влюбленности, о пробных браках, об иерархии семейных отношений. Курс формирует у старшеклассников ответственное отношение к семье, ее духовным ценностям. Он призван помочь юношам и девушкам осмыслить важнейшие нравственные вопросы, задуматься, что такое «любовь», «счастье», «смысл жизни». Особенно это значимо для детей, которые не видели в своих неблагополучных семьях примеров настоящих семейных ценностей.

Задача психолога – помочь школьникам разобраться в этих сложных вопросах, в себе, в своих проблемах и найти рациональный выход из сложившихся ситуаций без значительных нервно-психических напряжений. Ведь психология в буквальном значении этого слова – наука о душе.

Первый модуль программы «Личность и межличностные отношения» позволяет старшеклассникам раскрыть сильные и слабые стороны личности, опреде-

лить личностные ресурсы, познать межличностные отношения. Модуль «Я и Другие» помогает учащимся ставить границу между честью и лицемерием; уметь формировать на примере собственной личности мужественность, женственность; развить понятия «стыд» и «совесть». Коррекционная психолого-педагогическая деятельность с обучающимися, использование игр-релаксаций, тренингов способствуют налаживанию психологического климата. Следует отметить, что работа по данному модулю осуществляется на протяжении всего процесса реализации программы.

В психологическом плане *главной особенностью юношеского* возраста является вступление в самостоятельную жизнь, когда происходит выбор профессии, резко меняется социальная позиция. В этом возрасте решаются специфические задачи: установление с другими дружеских и интимных взаимоотношений, проигрывание половых ролей и формирование установок на семью, достижение независимости, формирование основ мировоззрения и самопознания.

Как говорят в своих отзывах о курсе сами школьники, «все предметы важные, но какие-то могут пригодиться, а какие-то – нет. А курс по семье пригодится на 100 процентов. Наконец-то с нами в школе стали говорить о жизни». По результатам проведенного анкетирования 80 % учащихся 10 класса считают важным для себя изучение курса в школе. Анкетирование показывает, что современная молодежь готова к семейной жизни лишь частично. 63 % респондентов признаются, что совсем не готовы. Половина опрошенных считает необходимым введение курса по подготовке молодежи к семейной жизни, еще 38 % – «желательно, но необязательно».

Понимают важность и необходимость ведения данного курса педагоги и родители. Опрос родителей подтверждает, что старшеклассники охотно изучают темы и на занятиях много нового и полезного черпают для их будущей семейной жизни. Особый интерес вызывают занятия по психологии половых различий мужчин и женщин, о духовной природе любви, семейных конфликтах, проблемах молодой семьи и др.

Таким образом, психологическая основа курса «Нравственные основы семейной жизни» является важной составляющей процесса формирования таких качеств личности, как идейность, гуманизм, гражданственность, ответственность, благородство и умение управлять собой, которые в будущем позволят старшеклассникам создать крепкую и любящую семью и избежать неблагополучия, внебрачных отношений.

Список использованных источников

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 27.06.2014).
2. Моисеев, Д. А. Примерная программа курса «Нравственные основы семейной жизни» (для учащихся 10–11 классов средних общеобразовательных учебных заведений) /

Д. А. Моисеев (иерей Дмитрий), Монахиня Нина (Крыгина). – Екатеринбург : Издательство Екатеринбургской епархии, 2010.

3. Моисеев, Д. А. Нравственные основы семейной жизни 10 класс : методические рекомендации для учителя / Д. А. Моисеев (иерей Дмитрий), Монахиня Нина (Крыгина). – Екатеринбург : Издательство Екатеринбургской епархии, 2010.

В содержание

УДК 159.9: 316.6-057.8(045)

ББК 88.5

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ В СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЕ БУДУЩЕГО СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

СУХАРЕВА НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной
и прикладной психологии

Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
nadezhda-sukhareva@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семья, брак, семейно-брачные отношения, родительство, материнство, отцовство, субъективная картина будущего.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются результаты изучения субъективной картины будущего студентов. Показано, что семья остается одной из главных ценностей для многих современных молодых людей, тогда как отношение к браку существенно меняется. Выявлены гендерные различия в субъективной картине жизненного пути: для большинства девушек характерна ориентация на семью, желание иметь детей; юношам более свойственна ориентация на карьеру, высокооплачиваемую и интересную работу, семья же часто воспринимается ими как место отдыха и разгрузки.

REPRESENTATIONS OF THE FAMILY IN THE SUBJECTIVE PICTURE OF THE FUTURE MODERN STUDENTS

SUKHAREVA NADEZHDA FEDOROVNA

candidate of psychological sciences,
associate professor of the department of special and applied psychology,
Mordovian state pedagogical institute
Saransk, Russia

KEY WORDS: family, marriage, family-marriage relations, parenthood, motherhood, paternity, subjective picture of the future.

ABSTRACT: The article examines the results of studying the subjective picture of future students. It is shown that the family remains one of the main values for many modern young people,

whereas the attitude toward marriage varies significantly. Gender differences in the subjective picture of the life path are revealed: for the majority of girls, family orientation, the desire to have children is characteristic; young men are more characteristic of career orientation, highly paid and interesting work, the family is often perceived by them as a place of rest and unloading.

Каждому человеку свойственно в своем сознании рисовать картину ближайшего и отдаленного будущего в масштабе его жизненного пути. Особенно это характерно для юношеского возраста, когда формируется способность адекватно и критично осознавать свои временные горизонты, анализируя прошлое и планируя будущее. Как отмечает И. С. Кон, «вопрос «Кто я?» подразумевает в юности оценку не только и не столько наличных черт, сколько перспектив и возможностей: кем я стану, что случится со мной в будущем, как и зачем мне жить?» [1, с. 88].

Одной из важнейших ценностей человеческой жизни всегда являлась семья. Исследователи проявляют озабоченность комплексом проблем, с которыми она сталкивается в настоящее время. К ним относятся: значительное увеличение количества разводов и, как следствие, рост неполных семей; падение рождаемости ниже уровня возможности воспроизводства населения; отстранение отцов из семейной системы; увеличение количества семей с признаками дисгармоничного воспитания детей и рост социального сиротства; качественное изменение взаимоотношений между членами семьи, выражающееся в обеднении общения, дефиците эмоционального тепла, низкой информированности родителей о реальных потребностях и проблемах ребенка, недостатке сотрудничества в семье. Кризис института семьи, провоцируя кризис процесса первичной социализации детей, которые в ней воспитываются, в конечном счете приводит к социальным проблемам всего общества [3, с. 7].

Исследования свидетельствуют о том, что субъективная картина будущего юношей и девушек существенно меняется от поколения к поколению. Большинство из них положительно относятся к гражданскому браку. Семья и наличие детей уже не являются социально значимыми приоритетами в их системе ценностей, они значительно утратили свою позицию. Современная молодежь превыше всего ставит независимость и карьеру, достижение высокого статуса. Семья же планируется после создания успешной карьеры в далекой перспективе [2].

В представлениях современных студентов наблюдается постепенный переход от традиционной модели «муж кормилец и женщина – частично домохозяйка» к модели «двух кормильцев / двух хозяев». При этом соответствие девушек / женщин нетрадиционной модели поведения (поскольку профессиональная занятость вне дома стала неотъемлемой частью типичной жизненной стратегии девушек / женщин) не исключает вполне патриархальной системы представлений о женственности и женском предназначении (самореализация в сфере семейно-брачных отношений) [5].

В проведенном исследовании мы изучали субъективную картину будущего студентов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева». Нас интересовал вопрос: как студенты педагогического вуза представляют свое будущее и какое место в их картине жизненного пути занимает семья и родительство.

В ходе исследования были использованы следующие методы: авторская методика «Рисунок будущего» с последующим контент-анализом различных сфер в субъективной картине жизненного пути молодежи, анкетирование. Респонденты должны были сделать три рисунка своего будущего: как они его видят сразу после окончания вуза, через 5 лет и через 10 лет после окончания вуза. После каждого рисунка они подробно описывали один день своей будущей жизни. Анкета состояла из 10 вопросов, направленных на изучение мнения студентов об оптимальном возрасте создания семьи, возрасте рождения ребенка, количестве детей в семье, обязанностях по уходу за ребенком, качествах, которыми должны обладать родители, и т. д.

В исследовании приняли участие студенты 2 и 4 курсов факультета психологии и дефектологии, факультета физической культуры, физико-математического факультета Мордовского государственного педагогического института. Объем выборки составил 187 человек, из них 96 девушек и 91 юноша. Возраст респондентов – 19–21 год.

Количественно-качественный анализ рисунков и анкет позволил констатировать, что семья как родственная группа людей, связанных общностью быта, взаимной помощью, поддержкой и ответственностью, способных совместно переживать радости и преодолевать возникающие трудности, остается одной из главных ценностей для многих современных молодых людей, как девушек, так и юношей. В аналогичных исследованиях прослеживается тенденция к пониманию молодежью, что семья – это единое целое, единый механизм, объединяющий все поколения вместе, скрепленный любовью и взаимоуважением [4].

Однако, наряду с этим, немаловажное значение в современной жизни, по мнению студентов, имеют материальные ценности (высокооплачиваемая работа, материальный достаток, благоустроенный быт). Преобладает перспектива «побольше заработать» и «побольше приобрести». Студенты считают, что в наше время ничего не добьешься в жизни, не имея таких личностных качеств, как предприимчивость, деловитость, «хваткость», конкурентоспособность.

В представлениях студентов о счастливой семье главными ее составляющими являются: уважение друг друга, супружеская и родительская любовь, взаимопонимание и взаимопомощь. В то же время лишь немногими студентами семья изображалась счастливой (улыбающиеся родители и дети), сплоченной (одно общее занятие), крепкой (держатся за руки члены семьи). Зачастую вместо людей на рисунке были представлены коттеджи, особняки с бассейнами, гаражами и автомобилями. Студенты объясняли это тем, что члены семьи находятся в доме, командировке, на работе и занятиях, отдыхе и т. п. Таким образом, материальное благополучие и высокий достаток также находятся в ряду важнейших жизненных ценностей современных студентов.

Выявлены гендерные различия в субъективной картине жизненного пути: для большинства девушек характерна ориентация на семью, желание иметь несколько детей. Нередки были следующие высказывания девушек: «моя цель в жизни – удачно выйти замуж», «самое главное – создать крепкий брак, родить здоровых детей», «главное предназначение женщины – быть матерью и женой». Большинству юношей свойственна ориентация на карьеру, высокооплачиваемую и интересную работу, семья же часто воспринимается ими как место отдыха и разгрузки, где можно «посмотреть телепередачи, лежа на диване», «вкусно покушать», «попросить жену сделать массаж» и т. п. У некоторых юношей выявлено потребительское отношение к будущей супруге. К сожалению, приходится признать, что довольно распространенной в наше время является безучастная или пассивная позиция мужа в решении хозяйственно-бытовой и воспитательной функций семьи.

Семейная жизнь – во всех ее формах – остается в сознании большинства студентов естественным образом жизни. В то же время отдельные стороны семейной жизни оцениваются по-разному; в первую очередь, это касается института брака. Выявлены различные мнения по отношению к браку: одно из них поддерживает его традиционную форму, согласно другому, регистрируемый брак устарел. К первому мнению больше склоняются девушки, ко второму – юноши.

Семья и родительство современной молодежью (особенно юношами) планируются позже, вначале превалирует намерение достичь материальной независимости («встать на ноги», «иметь высокий достаток и социальный статус»). Психологическая готовность к созданию семьи, рождению детей и родительству гораздо раньше формируется у девушек. Они планируют большее количество детей в своей семье, по сравнению с юношами. Выявлено, что юноши недостаточно осознают свою будущую родительскую роль: многие из них отмечали, что будут проводить время с детьми, не конкретизируя, что именно они будут делать.

В целом студенты продемонстрировали позитивное отношение к ребенку, материнству/отцовству, себе как будущему родителю. Студенты планируют создать семью, которая будет нацелена на выполнение репродуктивных функций. Дети чаще всего воспринимаются студентами как объект ухода и заботы, а также воспитания и обучения (возможно, здесь свой отпечаток накладывает получаемое в вузе педагогическое образование), реже – как субъект, с которым общаются, играют, сотрудничают, т. е. преобладает видение операционально-технической стороны родительского отношения.

В представлениях студентов качества, которыми должны обладать мать и отец, кардинально отличаются. В матери, как юноши, так и девушки, хотят видеть, в первую очередь, источник тепла, заботы, ласки, любви; ей они отводят роль психолога – должна уметь выслушать, сопереживать, сочувствовать. В отце студенты видят сильную личность, опору, надежного и уверенного человека; отводят ему роль защитника.

Семья большинством студентов видится традиционной. В представлениях студентов основную часть работы по ведению домашнего хозяйства, уходу за ребенком берет на себя жена. Однако примерно третья часть девушек и чуть меньше юношей полагают, что обязанности по дому не должны быть строго закреплены за кем-то из супругов, эти студенты продемонстрировали намерение создать партнерские и эгалитарные отношения в своей будущей семье.

Выявлены различия в представлениях о будущем у студентов младших и старших курсов. Второкурсники отличаются более размытыми, нечеткими и недостаточно осознанными жизненными перспективами. У четверокурсников образ будущего более целостный, конкретный и определенный, особенно это касается будущей профессиональной деятельности. Так, студенты 4 курса факультета психологии и дефектологии не просто отмечали, что будут работать психологом, но и указывали, где будут работать (чаще всего указывали сферу правопорядка, а также – медицину, образование и др.) и какие направления деятельности будут осуществлять (психологическое консультирование, психодиагностику, коррекцию и др.). Что касается семьи, явных различий между студентами младших и старших курсов выявлено не было.

Были выявлены также различия в жизненных перспективах между студентами разных факультетов. На физико-математическом факультете – планы и цели более конкретные и определенные (многие знают, чего хотят достичь). Относительно ясное видение своего будущего характеризует также девушек факультета психологии и дефектологии, в меньшей степени – юношей. Студенты факультета физической культуры отличаются большей неопределенностью, размытостью представлений и недостаточной дифференциацией образа будущего («пойду сначала в армию, а там видно будет», «мне больше ничего не светит», «рано пока планировать свое будущее»). Примечательно то, что большинство студентов-физиков и математиков, в отличие от студентов других направлений подготовки, связывают свое будущее именно со своей профессиональной деятельностью. Студенты факультета психологии и дефектологии в большей мере ориентированы на общечеловеческие, гуманистические ценности: «хочу помогать больным детям», «моя работа будет способствовать тому, что люди будут более счастливы» и т. п.

В заключении хотелось бы отметить еще одну важную особенность в представлениях студентов: будущая семья и дети часто видятся ими идеализированными, вследствие чего девушки и юноши не всегда оказываются готовыми к трудностям, которые неизбежно возникают в каждой молодой семье, и единственным выходом из сложившейся ситуации считают расставание. Возможно, если бы в образовательных учреждениях проводилась специально организованная работа по формированию реальных представлений о семье, родительстве и детях, осознанию собственных жизненных перспектив, определению иерархии ценностей, пониманию смысла своей жизни, число сохранившихся браков и счастливых семей в нашей стране было бы больше.

Список использованных источников

1. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
2. Левина, А. А. Семья в системе ценностей современной молодежи: социологический аспект [Электронный ресурс] / А. А. Левина // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – Режим доступа : <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/28016> (дата обращения: 25.09.2017).
3. Психология семьи : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. В. Гребенникова, Е. В. Гурова, Е. И. Захарова [и др.] ; под ред. Е. Г. Сурковой. – М. : Академия, 2014. – 240 с.
4. Сапожникова, Е. Е. Представление о семье у молодежи разных этнических групп с помощью проективной методики «рисунок семьи» / Е. Е. Сапожникова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10. – С. 905–909.
5. Собкин, В. С. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы / В. С. Собкин, О. В. Ткаченко. – М. : Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.

[В содержание](#)

УДК 159.922.73
ББК 88.8

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «ИГРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» ДОШКОЛЬНИКА*

ЦАПЛИНА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент департамента психологии
института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва, Россия, tsaplina_ola@mail.ru

КАМАЛ ДАРЬЯ МУДЖАХИДОВНА

магистрант института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва, Россия, vin4esters@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: игра, компетенция, игровая компетенция.

АННОТАЦИЯ: В статье представлены различные подходы к определению игровых умений дошкольников в сюжетно-ролевой игре, приводится авторская интерпретация термина «игровая компетентность» ребенка дошкольного возраста.

THE QUESTION OF THE CONTENT OF THE CONCEPT «GAME COMPETENCE» PRESCHOOLER

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-16-77004

TSAPLINA OLGA VIKTOROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of psychology, Institute of pedagogy and psychology of education
Moscow City University, Moscow, Russia

KAMAL DARIA MUJAHIDUN

undergraduate Institute of pedagogy and psychology of education
Moscow City University, Moscow, Russia

KEY WORDS: game, competence, competence, gaming competence.

ABSTRACT: The article presents various approaches to the definition of the gaming skills of preschoolers in story role-playing game, given the author's interpretation of the term «game competence».

В 1989 году в Конвенции о правах ребенка большинство государств признали право ребенка на игру. Особенность формулировки ст. 31 Конвенции, где об этом говорится, указывает на важность игры в социокультурном контексте как элементе досуга, отдыха и развлечения. В 1961 году была создана неправительственная Международная ассоциация игры (IPA – International Play Association). Цель этой ассоциации – защита, сохранение и поощрение права ребенка на игру, как основного права человека наряду с основными потребностями питания, здравоохранения, жилья и образования. IPA также ставит своей задачей объединение специалистов для исследования состояния детской игры в разных странах мира. Членство в IPA имеют около 50 стран, в том числе и Россия.

В 2014 году была принята обновленная Декларация Международной ассоциации игры, в которой говорится о том, что игра является жизненно необходимым, врожденным процессом, позволяющим ребенку в дальнейшем преуспевать в современном мире. Игра – это радостное состояние ребенка, которое должно стать важной фундаментальной частью его жизни. Основными характеристиками игры являются удовольствие, неопределенность, вызов, гибкость и производительность [2].

Именно игра помогает ребенку стать открытым, креативным, независимым и самостоятельным членом общества. Она позволяет сформировать у детей компетенции, которые в дальнейшем становятся базисом для формирования инновационной, творческой деятельности взрослого.

Как показал анализ теоретических и практических исследований проблемы игры, игровая деятельность не рассматривалась как условие развития игровой компетентности детей. Особенно много исследований и практических разработок существуют по формированию игровой компетентности педагога детского сада, хотя не всегда есть четкое мнение о том, что значит это понятие – умение ли это организовывать игру с детьми, или способность создавать развивающую предметную игровую среду, или умение дать образец содержательно богатой игры, или же обогащение представлений детей об окружающем мире.

Также чаще всего предметом исследований являлось влияние игр разного рода (деловые, ролевые, языковые, дидактические, модельные, имитационные, интеллектуальные, спортивные, лингвистические, социально-экономические, интерактивные и т. д.) на формирование различных видов личностной или профессиональной компетентности (рефлексивная, коммуникативная, социальная, читательская, математическая, информационная, социально-психологическая, общекультурная, исследовательская и т. д.), что весьма странно, так как игра в данных исследованиях представлялась средством формирования компетенций уже взрослых людей (профессиональная компетентность) или подростков, уже перешагнувших период дошкольного детства, в котором именно игра является главным фактором психического развития. Следует признать, что вопрос определения игровых компетенций дошкольника относится к наименее изученным проблемам детской психологии. Видимо, отсутствие исследований данной проблемы связано с тем, что понятия «компетенция», «компетентность» сложно соотносить с дошкольным возрастом.

Трудно себе представить компетентного дошкольника в какой-то сфере деятельности. Хотя мы считаем, что именно в игровой деятельности сущность понятия «компетенция» относится к ребенку дошкольного возраста, и изучение игровых компетенций поможет выяснить значимость игры как самоценной самостоятельной детской деятельности.

Безусловно, умение играть не созревает само по себе, игра – это присвоение культурного опыта. Две противоположные точки зрения: нужно ли учить игре или нет, привели к тому, что многие ученые и практики заявляют о примитивизации игровой деятельности, снижении потребности в игре, о ее вытеснении за счет увлечения детьми телевидением, компьютерными играми и гаджетами. В научных кругах часто можно встретить рассуждения об исчезновении детской субкультуры, детского сообщества, где как раз существовала игра, приводятся свидетельства о росте приоритета раннего обучения в ущерб свободной игре, о распаде самой игры.

Все это приводит к целому комплексу проблем в психическом развитии современных дошкольников. Среди них – ситуативность поведения, низкий уровень развития воображения и общения, неумение налаживать взаимодействие, недоразвитие воли, произвольности и эмоциональной сферы детей.

Кризис современной детской игровой культуры породил ряд противоречий: между достаточно высоким уровнем разработанности теории игры в зарубежной и отечественной науке и эпизодическим, часто прагматическим ее использованием в детском саду и школе; между большими потенциальными возможностями игры и недостаточной ее представленностью в реальной жизни детей в детском саду; между потребностью детей организовывать и участвовать в самостоятельной творческой игре и нежеланием или невозможностью педагогов предоставить достаточное время для ее проведения; между потребностью научного осмысления понятия «игровая компетентность» ребенка и отсутствием целостных научных исследований по данной проблеме.

В этой связи представляет интерес выработка определения «игровая компетенция дошкольника», основываясь на общих критериях и показателях сформированности игровой деятельности старших дошкольников. Решение данной задачи позволит обозначить эффективные, целесообразные пути психолого-педагогического сопровождения игровой деятельности, так как даст сведения об уровне развития основных показателей игровой компетенции современных дошкольников.

Само понятие «игровые компетенции» должно рассматриваться в рамках компетентностного подхода, который представляет собой организацию дошкольного образования, где целью выступает формирование ключевых компетентностей и компетенций детей. С точки зрения данного подхода мы можем встретить только несколько исследований игры в качестве средства развития коммуникативной и социальной компетентности детей дошкольного возраста. Хотя согласно требованиям ФГОС дошкольного образования педагогу для реализации основной образовательной программы необходимо не только обладать умениями стимулировать самостоятельность, инициативу, активность, творчество детей в разных видах деятельности, но и самому владеть разными видами игры, а также и способами вовлечения в нее детей.

Термин «компетенция» обычно включает в себя три составные части: когнитивную (система знаний и умений), мотивационную (потребности, ценности, смыслы), поведенческую (универсальные способы познания, коммуникации и поведения) и ценностную (понимание смысла и значения деятельности).

Другими словами, компетенция как сущность возникает только тогда, когда в нужное время в нужном месте образуется комбинация:

- знаний;
- умений;
- навыков;
- мотивационных факторов;
- личностных качеств;
- ситуационных намерений [4, с. 148].

Анализ понятий «компетенция» и «компетентность» свидетельствует о том, что они относятся друг к другу, как частное к общему. Понятие «компетентность» определяет конечный результат обучения или приобретения опыта, способствующий формированию способности действовать в неопределенных, новых, нестандартных ситуациях, умения использовать социально востребованные способы деятельности. Следовательно, компетентность – это комплексная характеристика, которая складывается в процессе овладения определенными компетенциями, которые и составляют базис компетентности как обобщенной способности и готовности к чему-либо.

В отношении дошкольного возраста чаще всего выделяют ряд базовых компетенций, которыми должны обладать дети данного возраста. Например, Л. П. Ярулина предлагает комплекс ключевых компетенций, который включает в себя:

- ценностно-смысловую компетенцию (мотивы, ценности, самосознание);

- общекультурную компетенцию (знание и опыт в сфере общечеловеческой, региональной и национальной культуры);
- учебно-познавательную компетенцию (компоненты познавательной деятельности, решение учебно-познавательных задач);
- информационную компетенцию (поиск, анализ, преобразование, сохранение и передача информации);
- коммуникативную компетенцию (связная диалогическая и монологическая речь, умение строить речевое взаимодействие с людьми) [7].

О. В. Дыбина и научный коллектив Тольяттинского государственного университета предлагает классификацию ключевых компетентностей детей дошкольного возраста, охватывающую:

- технологическую компетентность – умения ориентироваться в разных ситуациях, планировать этапы самостоятельной деятельности, доводить начатое дело до конца;
- социально-коммуникативную компетентность – умения получать информацию от собеседника, понимать и обозначать в речи эмоциональные состояния собеседника и самого себя, сотрудничать с членами группы;
- информационную компетентность – умения находить информацию в окружающей действительности [6].

Научный коллектив Центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца выделяет ведущую компетентность, формируемую в образовательном процессе детского сада – социальную, в рамках которой выражаются интеллектуальная, коммуникативная компетенции и компетенция физического развития.

В Челябинском государственном педагогическом университете группа ученых разработала компетентностную модель дошкольного образования, в центре которой расположена социокультурная компетентность, обеспечивающая формирование у дошкольника социальных позиций. К первичным компонентам данной компетентности они относят следующие компетенции:

- общекультурные (умение проявлять культуру поведения, речи, общения, деятельности и гигиены);
- познавательные (умение проводить интеллектуально-операциональную деятельность, способность проявлять познавательную активность);
- коммуникативные (умение сотрудничать с окружающими людьми, учитывать их точку зрения, пользоваться разными средствами общения);
- ценностно-смысловые (способность проявлять гуманные чувства по отношению к окружающим, выражать чувство эмпатии);
- личностные (умение осознавать собственное «Я», выражать и отстаивать свою позицию, уважая мнение других);
- художественно-творческие (способность к принятию креативных решений, умение определить эстетическую и социальную ценность творческого продукта, способность к эмоциональному восприятию творческого процесса);

– экономические (знание элементарных понятий экономики, способов деятельности, способность проявлять нравственно-экономическую направленность качеств личности) [3, с. 22–23].

С точки зрения содержания ФГОС дошкольного образования у дошкольника необходимо формировать следующие ключевые компетенции:

– социальную, т. е. умение взаимодействовать и работать в группе, брать на себя ответственность и уметь регулировать конфликты;

– коммуникативную, т. е. владение вербальными и невербальными средствами общения;

– информационную, т. е. умение самостоятельно проводить поиск, анализ и отбор необходимой информации;

– здоровьесберегающую, т. е. владение культурно-гигиеническими навыками, а также знание норм и соблюдение правил здорового образа жизни, ответственности за свое здоровье;

– эмоциональную, т. е. осознание чувств и эмоций, как у самого себя, так и у окружающих.

Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что ни в одном психолого-педагогическом исследовании или методическом документе не содержится задача формирования игровых компетенций как результата проживания дошкольного детства, которые выступают следствием и продуктом ведущей деятельности данного возраста – игровой.

Итак, мы предполагаем, что игровая компетенция – это способность, необходимая для осуществления игровой деятельности, включающая в себя мотивационно-потребностный, поведенческий, коммуникативный, когнитивный, эмоционально-оценочный компоненты.

Исходя из основных особенностей игровой деятельности дошкольников, опираясь на структуру игры, ее феноменологию и данное нами определение игровой компетенции, мы выделяем следующие ее компоненты:

1) мотивационно-потребностный;

2) когнитивный;

3) поведенческий;

4) коммуникативный;

5) эмоционально-оценочный.

Большое количество объективных и субъективных факторов мешает игре выйти из второстепенных видов деятельности на первые позиции в развитии, воспитании и обучении детей. В качестве таких причин недооценки важности игры в развитии ребенка можно назвать недостаточное внимание научно-педагогического общества в целом к проблеме детской игры; доминирование образовательной деятельности, теоретического (формального) обучения детей в дошкольных и школьных учреждениях; повышение коммерческой эксплуатации потребностей детей; изменение культурных традиций и др. Сегодня игра часто используется утилитарно, как средство или форма обучения, хотя и призвана сделать образовательный процесс более опосредованным.

Таким образом, определение содержания понятия «игровая компетентность» позволит определить основные ее компоненты и более детально изучить особенности самостоятельной сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Взаимодействие детского сада и школы в процессе организации предметно-пространственной среды с целью формирования активности ребенка / О. В. Цаплина, Е. В. Иванова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8 (123). – С. 76–80.
2. Декларация важности игры [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2015/05/IPA_Declaration-FINAL.pdf (дата обращения: 29.09.2017).
3. Компетентностная модель дошкольного образования : монография / Л. В. Трубайчук, Л. Н. Галкина, И. Е. Емельянова [и др.]. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2009. – 229 с.
4. Овчинников, А. В. О классификации компетенций / А. В. Овчинников // Организационная психология. – 2014. – № 4. – С. 145–153.
5. Психолого-педагогическая экспертиза игрушки / Ю. А. Акимова, С. Н. Вачкова, О. И. Ключко, А. И. Савенков, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина. – М. : МГПУ, 2016. – 112 с.
6. Формирование ключевых компетентностей у детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / О. В. Дыбина [и др.]. – Тольятти : ТГУ, 2009. – 114 с.
7. Ярулина, Л. П. Формирование ключевых компетенций дошкольников / Л. П. Ярулина // Молодой ученый. – 2009. – № 10. – С. 385–387.

[В содержание](#)

УДК 159.923(045)
ББК 88.37

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЮЩИНА ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

магистрант первого года обучения
факультета Педагогического и художественного образования
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
yushina.iulia@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическое здоровье, педагог, образование, эмоциональное выгорание.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена рассмотрению проблем психологического здоровья педагогов и его роли в современном российском образовании. Выявлена и обоснована необходимость детального изучения и дальнейших экспериментальных исследований рассматриваемой проблемы.

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF TEACHERS IN CONTEXT OF MODERN RUSSIAN EDUCATION

YUSCHINA YULIYA ALEKSANDROVNA

graduate student of the faculty of pedagogical and artistic education
Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

KEY WORDS: psychological health, teacher, education, emotional burnout.

ABSTRACT: The article is devoted to the problems of psychological health of teachers and its role in modern Russian education. The necessity of detailed study and further experimental studies of the problem in question has been revealed and substantiated.

В настоящее время достаточно актуальной является проблема психологического здоровья педагогов, в силу того, что эта профессия связана с колоссальными нервно-психическими нагрузками и требует от него постоянного контроля самообладания и терпения. Непосредственно по этой причине психологическое здоровье педагогов отличается достаточно невысокими показателями в современном российском образовании.

В психологии здоровья существует одно из ключевых понятий – психологическое здоровье, которое, в отличие от психического здоровья, встречается достаточно редко. Термин психологическое здоровье был введен в науку и практику в связи с приоритетом гуманистических ценностей в современном образовании.

Характеристика психологического здоровья в «Психологическом словаре» (под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского) трактуется как «состояние (или характеристика) душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности» [5, с. 53].

В настоящее время к педагогам предъявляются повышенные требования не только к их индивидуальным качествам, но и к физическому и психическому состоянию здоровья.

Интеллектуально развитый и здоровый педагог получает удовлетворение от собственной деятельности, имеющий высокий уровень трудоспособности, инициативности, творчества, стремится к самосовершенствованию. Тем не менее состояние эмоциональной напряженности в профессиональной деятельности замечается у определенной части современных педагогов, что выражается в снижении работоспособности, а также устойчивости психических функций [9, с. 8].

В особенности на работу молодых педагогов велико воздействие психологической напряженности. Вследствие действий напряженных условий профессионального труда преподавателей наблюдается ухудшение результатов деятельности, снижение трудоспособности, возникновение несвойственных, нехарактерных ошибок, снижение таких психических процессов, как память, мышление, внимание.

Многие педагоги после напряженных педагогических ситуаций находятся в состоянии подавленности, утомленности, слабости. В некоторых случаях результатом эмоциональной напряженности, а также помимо этого внешнее сдерживание эмоций является потеря самообладания и самоконтроля, что не проходит бесследно для здоровья, вызывая разного рода психосоматические заболевания.

К тому же отрицательное влияние на эффективность деятельности и взаимоотношения педагога с учащимися и коллегами, а также проявлению негативных личностных качеств (тревожность, раздражительность и т. д.) педагога сказываются неблагоприятные эмоциональные состояния. Вследствие чего возникает общее неудовлетворение своей профессией у определенной части молодых педагогов.

Свойственно то, что многие из них не понимают, как избежать и снять эмоциональную напряженность в процессе педагогической деятельности, и свидетельствуют на отрицательное состояние эмоциональной подготовки к работе в напряженных ситуациях в промежутки времени обучения в педагогическом вузе.

На протяжении последних лет вопрос сохранения психического здоровья педагога в образовательном учреждении стал особенно острым. От педагога необходим творческий подход к работе, творческое обладание педагогической техникой и педагогическим тактом.

Подобная обстановка включает в себя повышение раздражительно-психического напряжения личности, что способствует появлению психосоматических заболеваний. Вследствие этого организация деятельности по сохранению психического здоровья педагогов представляет собой наиболее актуальную задачу современной системы образования.

Неспособность регулировать собственным состоянием и справляться с психологическими барьерами весьма зачастую приводит к нарушению психического здоровья и душевного благополучия. К тому же педагог – это многосторонняя профессия, сочетающая в себе умственные способности ученого, самообладание разведчика, ловкость дипломата.

Поэтому можно отметить ряд проблем, свойственных непосредственно педагогам:

- 1) неспособность исследовать все компоненты себя как личности и индивидуальности, а также своей педагогической деятельности;
- 2) недостаточное понимание индивидуально-эмоциональных отличительных черт учащихся и неспособность их принимать во внимание;
- 3) неумение управлять собственным психическим состоянием и справляться с психологическими барьерами.

Педагоги, имеющие отношение к концепции «человек – человек», становятся жертвами эмоционального выгорания, в процессе этого изменяется подход к своей работе, что формирует угрозу для общего эмоционального климата в коллективе.

В 1974 году американский психиатр Х. Фреденберг впервые ввел термин «Эмоциональное выгорание», под которым подразумевается состояние изнеможения в совокупности с ощущением собственной бесполезности, ненужности.

В. В. Бойко выделяет следующее определение термина: «Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия».

Синдром эмоционального выгорания выражается в том случае, если человек не способен полностью отдаваться своей работе так, как это было первоначально (изнеможение), возникает негативное отношение к коллегам и учащимся (дегуманизация), а также проявление негативного восприятия себя в профессиональном плане.

Вследствие продолжительного пребывания в состоянии эмоционального переживания, педагог теряет способность к самореализации, личную перспективу. Объяснением синдрома эмоционального выгорания в работе педагога является психологически сложный контингент, в качестве которых выступают, например, «трудные» подростки [4, с. 65].

Тема эмоционального выгорания остается актуальной и в настоящее время. Поскольку до сих пор не выявлено, индивидуальные особенности человека или организационная структура в большей степени влияет на эмоциональное выгорание. Стоит отметить, что известный американский психолог К. Маслач полагает, что в большей степени на синдром выгорания оказывают влияние требования работы и особенности организации.

Исследования показывают, что лишь только 30 % педагогов пребывают в обычном психоэмоциональном состоянии, однако тот или иной признак выгорания выявлен у каждого педагога. Изучения ситуаций показали, что проблема здоровья педагогов определена низким уровнем познаний условий риска и методов профилактики профессиональных заболеваний, а кроме того, малой законодательной помощью охраны труда педагогов.

В. Б. Ольшанский приводит следующие данные: «лишь у одного учителя из десяти развиты такие профессиональные важные качества, как пристальное и постоянное внимание к личности другого человека, глубокое ее понимание, уважение к ней, искренность в выражении своих чувств и переживаний в межличностном общении». В связи с этим не удивляет и тот факт, что согласно итогам иного психологического исследования, было установлено, что многие педагоги оценивают свое поведение как дружественное в отношении к учащимся, в тот момент, что в большей мере учеников воспринимают его как незаслуженное.

Воздействие только на когнитивные структуры личности педагога способствует система повышения квалификации педагогов, которая главным образом ориентирована на их подготовку новым методам деятельности, ознакомление с новационными учебными программами.

Важен отбор более результативных методов психологического воздействия на личность педагога для переориентации его на современное обучение и формирование регулярно развивающейся концепции «учитель – ученик», где поддерживается и совершенствуется психическое состояние здоровья и учителя, и ученика.

Проблема здоровья педагога приобретает значительный интерес, поскольку от его состояния зависит успешность образовательного процесса [3, с. 71].

Основываясь на изучении отечественных и зарубежных исследователей, таких как: И. В. Дубровин, А. Маслоу, Дж. Бьюдженталь, А. И. Захаров и др. по проблеме укрепления, а также сохранения и развития психологического здоровья человека, была разработана программа учебного курса «Психологическое здоровье будущего педагога». Данная программа предназначена для студентов педагогического вуза – будущих педагогов, имеющих отношение к начальной, средней, старшей школе, а также к системе дошкольного образования.

Учебный курс направлен на накопление навыков самостоятельного контролирования своих действий и деятельности, что непосредственно соотносится с главными компонентами психологического здоровья человека. Помимо этого студенты знакомятся с положениями зарубежной и отечественной психологии в аспекте проблемы психологического здоровья человека, а также изучают терминологию, различные подходы, связанные с актуальными психологическими проблемами, сохранением психологического здоровья человека.

Содержание данного курса может быть крайне востребовано в подготовке бакалавров и магистров таких направлений, как Педагогическое образование (профиль Дошкольное образование, Начальное образование, Социальная педагогика, Физическая культура и безопасность жизнедеятельности), а также Специальное (дефектологическое) образование (профиль Логопедия, Олигофренопедагогика).

Таким образом, найти решение проблеме психологического здоровья педагогов возможно при действительной заинтересованности в ней и положительном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса – это управленцы всех уровней, разработчики учебных стандартов и образовательных программ, родители, а также учащиеся [2, с. 21].

Список использованных источников

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования / И. А. Баева // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 11–17.

2. Дубровина, И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17–21.

3. Лебедева, О. В. Психологическое здоровье будущего учителя как необходимое условие профессиональной компетенции: монография / О. В. Лебедева. – Н. Новгород: НГПУ, 2012. – 109 с.

4. Мишкина, Е. А. Профилактика синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности сотрудников предприятия // Научно-методический электронный журнал «Концепт» / Е. А. Мишкина. – 2012. – № 10. – С. 96–100.

5. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

[В содержание](#)

Секция 2. Психолого-педагогические проблемы современного образования

УДК 159.9(045)

ББК 88.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

АБДЫВАСИЕВА ЗЫРАПА

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры математики и методики преподавания математики

Ошский гуманитарно-педагогический институт имени А. Мырсабекова

г. Ош, Кыргызстан, Zire55@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: критическое мышление, мозговой штурм, осмысление, размышление, «мне нужно», «кому-либо другому нужно», конкретные и конструктивные цели.

АННОТАЦИЯ: В данной статье показаны этапы (до урока, на уроке, после урока) использования методики критического мышления в планировании урока (фаза вызова, фаза осмысления, фаза размышления) в целях реализации, развития идей совершенствования современного урока. Проанализированы конкретные и конструктивные подходы к определению цели урока критического мышления; деятельности учащихся с позиций «мне нужно», «кому-либо другому нужно». Рассмотрена таксономия Блума и ее шесть ступеней классификации мышления по степени сложности на уроках математики.

USING METHODS OF CRITICAL THINKING AT THE LESSON MATHEMATICS

ABDYVASIEVA ZYRAPA

candidate of the science pedagogics, docent

Osh humanitarian and pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

KEY WORDS: critical thinking, considerate, understand, think, «I need it», «Somebody needs it», concrete and constructive aims.

ABSTRACT: The article deals with effectiveness of using critical thinking at the different stages of the lesson, namely for warming-up, in pre-activity, while presenting the theme and in post-activity. The pupils' activities on «I need it», «Somebody needs it», right put objectives to the lesson, concrete and constructive aims of the critical thinking are analyzed in this article. Bloom taxonomy and its six steps characterized as the classification of the critical thinking are experienced at the Maths lesson.

Современное общество требует от нас самостоятельного, нестандартного мышления; умения принимать верные решения по актуальным, жизненно важным вопросам. Напрашивается вопрос – как и где можно этого добиться? Для этого

воспитание личности ребенка необходимо начинать со дня его рождения. Великие педагоги говорили, что воспитание нужно начинать еще до рождения ребенка, со дня его зачатия.

В воспитании личности особую роль играет качественное обучение, отвечающее мировым стандартам, учитывающее изменения стереотипов поведения. Воспитание интереса к учебе, правильного поведения является непростым, трудным делом. Эти проблемы не решаются просто и быстро. Сколько ученых и педагогов работают над ними. Неоспоримо, что одним из важнейших факторов воспитания является качественное обучение.

Каждый учитель думает о качестве своих уроков. Думаем, что понятие «хорошо» означает «я достиг всего, что задумал». Воплощение идей по организации урока требует усиленной работы учителя и имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Остановимся на одном из методов обучения – критическом мышлении.

Организация уроков с применением методики критического мышления (далее – КМ) имеет определенные трудности. Урок КМ делится на три фазы: фаза вызова (мозговой штурм), фаза осмысления, фаза размышления. Каждый вид деятельности на уроке проводится по вышеперечисленным фазам.

На фазе вызова учащимся можно задать следующие вопросы: «Имеется ли практическая польза от уроков математики в повседневной жизни? Нравится ли вам этот урок? Почему нравится? Почему не нравится?». Они готовят 2–3 минутные сообщения. Затем обсуждают и делают презентацию в малых группах. Так как учащиеся представляют свои собственные мысли и идеи, обсуждение, как правило, проходит активно и интересно. В данной фазе урока учащиеся высказывают свои личные, независимые мысли и мнения, следовательно, у ученика появляется чувство удовлетворения от того, что он может сказать: «Мой интерес к математике особый».

В ходе данного процесса достигаются две цели:

1. «Мозговой штурм» сближает учащихся друг с другом.
2. Готовность к более глубокому восприятию первых шагов в планировании урока.

План урока по методике КМ состоит из трех этапов:

- 1) до урока,
- 2) урок,
- 3) после урока.

Что входит в этап «до урока»? О чем должен подумать учитель на этом этапе? Необходимо правильно поставить цели и выбрать стратегию на основе методики КМ. Учитель подчеркивает, что ученики должны каждое свое действие выполнять с двух позиций: «мне нужно», «нужно кому-нибудь другому». Позиция «мне нужно» означает «ответственность ученика, его веру в свои силы, умение довести дело до конца, свободу действий, исполнение работы со всей душой», а с позиции «нужно кому-нибудь другому» – «отсутствие желания, пассивная работа,

без свободы действий, с чувством того, что кто-то наступает сзади, подстегивая его».

Если обратимся к первой фазе (мозговой штурм) урока математики, с какой позиции необходимо к нему подходить? Конечно, каждый урок ученик должен рассматривать с позиции «мне нужно». Только в этом случае у ученика появится мотивация к уроку.

Отношение детей к обучению неодинаково. Учеников, относящихся к учебе с отрицательной психологической предпосылкой «нужно кому-нибудь другому», не интересуют уроки, учеба. Для таких учеников учебная деятельность вне поля их интересов, учеба не является целью. И напротив, ученики с положительной мотивацией «мне нужно» ответственно относятся к учебе, школа для них интересна, они хотят посещать школу и получать знания.

Остановимся на предварительном этапе урока. В него входят мотивация, цели, предпосылки, оценивание, планирование, комплектация.

Цели. Каждый учитель ставит три цели к уроку: обучающая (познавательная), развивающая, воспитательная. «Другое дело, если цели формулируются словами «формирование», «обучение», «обеспечение усвоения», «расширение», «упражнение». Планирование урока, таким формулирующего цели образом, имеет непосредственное отношение к ученику и показывает, каких успехов он достигает под руководством учителя на протяжении всего урока» [2].

На практике же можно встретить ситуации, когда ставится только обучающая цель, другие две цели не отвечают требованиям. «При определении структуры урока необходимо подчеркнуть его дидактические задачи. Но зачастую учителя не дают четкого определения развивающей и воспитательной целей. Эти цели и задачи бывают не взаимосвязаны друг с другом, без учета структура, содержания и характера учебного материала. В образовании цели учителя и ученика должны совпадать. ... В обучении цели учителя и учеников необходимо совместить. Обучающая, развивающая, воспитательная цели урока нужно понимать как единство, включающее конкретные дидактические задачи» [2].

В критическом мышлении цели урока рассматриваются несколько в другом ракурсе. Цели более конкретные и конструктивные. Конкретность – единственная определенная направленность, а конструктивность – рождение новых знаний на основе исследовательской и мыслительной деятельности ученика.

Что такое конкретные и конструктивные задачи? Конкретные задачи несколько ограничивают отношение к теме. Например, более конкретным будет сказать «Поговорим о расположении рациональных чисел на числовой шкале, о сложении рациональных чисел с разными и одинаковыми знаками, модулями», чем «сегодня мы поговорим о сложении рациональных чисел». Но эта конкретность не может быть конструктивной. Если ученик получит не только конкретное задание, но и задания для самостоятельного решения и доказательства, и эти задания будут плодотворными, тогда учитель выполнит поставленный перед собой план, тогда этот план будет не только конкретным, но и конструктивным. Например, «Приве-

дите примеры расположения рациональных чисел на числовой шкале, сложения рациональных чисел с одинаковыми, разными знаками и модулями». Такое задание будет конкретным и конструктивным. Решение этой задачи не вызовет у учеников особых затруднений. На уроках ученики получают навыки в зависимости от сложности вопросов. Обратимся к следующему высказыванию: «Урок с применением методов критического мышления начинается с вопроса и заканчивается вопросом ...» [1]. Если обратимся к вопросам, которые учитель должен поставить в целях урока, то они звучат так: «Какие знания и навыки сегодня получают ученики на моем уроке? Знания – это объект конкретной цели или обучающая цель в традиционной методике; навык же – объект конструктивной цели или традиционная методика – определяет развивающую цель».

Если говорить о конструктивной цели, то, бесспорно, важно запомнить и усвоить идеи, полученные из учебников или объяснений учителя (обучающая цель), но критически мыслящий учитель должен предполагать, что ученики способны понять более глубокое содержание темы, чем им преподаваемый материал (это конструктивная цель).

Остановимся на одной из стратегий критического мышления – таксономии Блума. Таксономия Блума определяет диапазон мыслительного процесса учащихся. Таксономия Блума – это классификация мышления по степени сложности. Рассмотрим итоги использования шести уровней мышления по Блуму по теме «Умножение рациональных чисел» в шестом классе:

– запоминание (знания – способ воспроизведения информации в той же форме, в какой была прослушана): умножение чисел с одинаковыми и разными знаками; умножение любого числа на ноль и нуля на любое число; правила умножения любого числа на (-1) -цу и (-1) -цы на любое число;

– усвоение (перевод – переформулирование идеи своими словами или другим путем): умножение чисел с одинаковыми знаками – положительное число, умножение чисел с разными знаками – отрицательное число; умножение любого числа на ноль равняется нулю, умножение нуля на любое число равняется нулю; умножение любого числа на (-1) -цу – число, противоположное данному числу, определение числа, получаемого при умножении (-1) -цы на любое число;

– применение – способность применения идеи в других ситуациях; решение новых задач при помощи вновь приобретенных навыков и правил:

$$-48 \times (-15); -25 \times 0,67; -1,01 \times (-0,02); 5,06 \times (-6,05);$$

– анализ (рассуждение – способность нахождения причины, результата и других составных частей сложной идеи): решите задачи, применяя пройденные правила умножения:

$$2 \frac{11}{20} \times \left(-\frac{5}{102}\right); -\frac{17}{20} \times \left(3 \frac{9}{17}\right); -5\frac{7}{9} \times (-3,6); -\frac{5}{8} \times 24,8.$$

Можно ли здесь выполнить умножение дробных чисел с разными знаками, на рациональные числа с разными знаками?

– синтез (выбор, оценка – присоединение нескольких идей к новой идее: выработка новых вариантов старой идеи, перенос идей из одного раздела в другой; решение сложных задач с применением нескольких идей).

Найдите корни уравнений:

$$0,1 + 0,3(x + 0,3) = 0,001; 0,1(x + 0,5) - 0,1x = 0,25.$$

В решении данных уравнений через раскрытие скобок, через известные и неизвестные слагаемые выполняется сложение, иными словами, равенство приобретает самый простой вид, в итоге данное уравнение приходит к самому простому уравнению, решив его, находим значение x . Здесь уравнение решается на основе нескольких областей знаний.

– творчество – предполагает планирование или выработку новых понятий.

Это выполняется на основе запоминания и анализа привычных идей, продуктов, решений, после оценки возможных альтернатив и оценки инновационного предложения. В камере холодильника первоначальная температура была 0° . Через час была -2° , затем стала снижаться с этой же скоростью. Какой будет температура через: а) 3 часа, б) 4,5 часа [4].

Данная задача решается при помощи правила умножения рациональных чисел.

Как нужно проверять формирование критического мышления у учеников? Как это оценивать? Есть ли специальная методика проверки? Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к высказыванию С. Заир-Бека: «Можно с уверенностью сказать, что нет единых цифровых критериев оценки развития критического мышления. Так как попытка цифровой оценки критического мышления равнозначна попытке оценки взаимоотношений или же личностных способностей через цифры» [3.]. Если мы будем оценивать не только знания учеников, но и ход их мыслей, навыки, то воспитаем успешные, умеющие решать проблемы личности.

Список использованных источников

1. Вестник ОшГУ. – 2015. – № 4. – С. 21–24.
2. Бекбоев, И. Б. Инсанга багыттап окутуу технологиясынын теориялык жана практикалык маселелери / И. Б. Бекбоев. – Бишкек, 2015. – С. 44–45.
3. Методическое пособие по применению интерактивных методов обучения: по проекту REAKS. – 2010. – С. 20–29.
4. Бекбоев, И. Математика 6 класс / И. Бекбоев, А. Абдиев, А. Айылчиев, Д. Андашев. – 2012. – 100 с.

[В содержание](#)

УДК 37.013 (045)
ББК 74.00

ФОРСАЙТ ОБРАЗОВАНИЯ: ДИЛЕММЫ И РЕШЕНИЯ

АРПЕНТЬЕВА МАРИЯМ РАВИЛЬЕВНА

доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры психологии развития и образования
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского
г. Калуга, Россия, mariam_rav@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: форсайт, инновации, нравственность, образование, воспитание, технологии, подходы к обучению.

АННОТАЦИЯ: Форсайт есть система методов трансформирования приоритетов в сфере образования и науки, экономики и производства, социального и культурного развития. Форсайт образования формируется вне опоры на нравственные ценности и выступает как средство развала образования: теоретики и методологи образовательного форсайта последовательно выстраивают систему задач образования, не просто игнорирующих отечественный опыт образования и воспитания, но и уничтожающий его и его нравственные идеалы. Автор выделяет основные дилеммы форсайта образования и направления их решения, отмечая важность интегративной модели форсайта. Одна из основных проблем современного форсайта – попытки инновационного решения традиционной дилеммы «западничество – славянофильство», «чужое – свое» и не менее традиционной дилеммы «прошлое – будущее» или «старое новое».

FORESIGHT OF EDUCATION: DILEMMAS AND SOLUTIONS

ARPENTIEVA MARIAM RAVILIEVNA

grand doctor of psychological sciences, associate professor, professor
of the department of developmental psychology and education
K. E. Tsiolkovskiy Kaluga State University
Kaluga, Russia

KEY WORDS: foresight, innovations, morality, education, upbringing, technologies, approaches to learning.

ABSTRACT: Foresight is a system of methods for transforming priorities in education and science, economics and production, social and cultural development. In modern world, the foresight of education is formed out of reliance on moral values and acts as a means of breaking up education: theorists and methodologists of educational foresight, consistently build a system of education tasks that not only ignore the domestic experience of education and upbringing, but also destroys it and its moral ideals. The author outlines the main dilemmas of education foresight and the direction of their solution, noting the importance of the integrative foresight model. One of the main problems of modern foresight is the attempts to innovate the traditional dilemma of «Westernism – Slavophilism», «another's own» and no less traditional «past-future» dilemma or «old new» dilemma.

Образование – это долг, который настоящее поколение должно уплатить будущему

Д. Пибоди

Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения

А. де Сент-Эзюпери

Введение. Под влиянием активно протекающих глобализационных процессов происходит развитие современных экономических теорий, в том числе – в сфере их приложения к развитию, а с того момента, когда образование признано бизнесом, ничем не отличающимся от иных видов бизнеса, а культура как таковая исключена из «сметы» доходов и расходов предпринимателей в сфере образовательных и воспитательных «услуг», к деструкции науки и образования [1; 2; 3; 4; 10; 11]. Глобализованному миру, живущему по законам потребления, вне понимания онтологических основ своего бытия, его нравственных, охраняющих бытие императивов, ни наука, ни образование не нужны: унификация власти, цефализация управления (мондиализация) противоположны развитию. И, если нам действительно интересен форсайт образования, мы должны взглянуть на мифы о современном образовании и его истории критически.

Цель исследования – анализ проблем и выделение направлений современного форсайта образования.

Проблемы современного форсайта образования. Одна из основных проблем современного форсайта – попытки инновационного решения традиционной дилеммы «западничество – славянофильство», «чужое – свое» и не менее традиционной дилеммы «прошлое – будущее» или «старое новое». Форсайт как исследование и разработка сценария будущего образования так или иначе акцентирует инновации, которые базируются на прошлом опыте теории и практики образования и воспитания. И уже здесь возникают дискуссионные вопросы. Так, согласно сторонникам глобализации и мондиализации (которой в современном мире противостоят множественные движения национального возрождения), масштабные инновации в образовании происходят нечасто: якобы за последнюю тысячу лет их было всего четыре. Западные исследователи, превозносящие отдельные аспекты своего прошлого и ориентирующиеся на них практики из России и иных стран бывшего СССР нередко выделяют в качестве основных моментов развития системы образования и воспитания следующие этапы:

– появление в X–XII вв. в Европе университетов, транслирующих универсум знаний (Болонья, Париж);

– классно-урочная система Я. А. Коменского в XVII веке, ставшая педагогической нормой массового образования;

– появление в XIX веке университетов исследовательского типа (В. фон Гумбольдт), предназначенных для генерации научных знаний и подготовки исследователей;

– идея прагматичного образования и экспериментальный метод обучения, предложенный Дж. Дьюи на рубеже XIX–XX веков, – основа проектного и «активных методов» обучения [10, с. 4].

В этом списке практически не представлены идеи теоретиков и практиков отечественной школы, включая идеи формирования умений учиться и учить, теории поэтапного формирования умственных действий и иные модели обучения (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин и др.), сделавшие советское образование, в том числе в его национальных вариантах, лучшим в XX веке во всем мире. Нет в этом списке и многих достижений зарубежных исследователей «до», «во время» и «после» Дж. Дьюи, достижений образования США и иных стран Запада, на «евроинтеграцию» с которыми надеются многие современные системы образования стран бывшего СССР. Современные российские и иные исследователи, как и многие американские ученые и практики, как кажется, даже не слышали о достижениях советской педагогики и педагогической психологии, рассуждая об образовательных «браунфилдах» и «гринфилдах» западного образования и выстраивая форсайт на основе чужих и местами чуждых, неоднократно продемонстрировавших свою неполноценность, устаревших западных моделей образования (начиная от функционалистских моделей Дж. Дьюи, сводящих высшее образование к среднему специальному, до активно пропагандируемых в России антиинвалидистских инклюзивных моделей, а также моделей игрового, «стратегического» обучения, опирающихся на идеи социальной ангажированности образования) моделей: «Традиционные образовательные учреждения, судьбу которых чаще всего принято обсуждать в экспертном сообществе, можно назвать «браунфилдом» – исторически сложившейся «зоной образовательной практики». «Гринфилдом» будут выступать новые образовательные проекты (образовательные стартапы), созданные на новых технологических основаниях. Подобного рода проекты в последние годы получили специальное название – «EdTech» [10, с. 3]. За чуждыми и не имеющими отношения к сути образования названиями скрыты неудачи попыток ангажированных компрадорскими корпорациями и «псевдоэлитами» России и мира специалистов, спрятать истинную цель этих проектов, называемых «форсайтами» – уничтожение и так разваленного «реформами» и «инновациями» образования в странах и республиках бывшего «социалистического лагеря». Россию и ряд иных стран колониалистский Запад активно стремится превратить в «сырьевую базу», в первую очередь, превращая в «сырье» ее население. Однако образовательный форсайт должен учитывать не только «сильные тенденции» целенаправленного разрушения отечественного образования и деструктивные псевдоинновации (типа Erasmus+ и пр.), но и «джокеры» отечественных достижений, не только «чужие», но и «собственные» ресурсы и опыт. А последние – огромны: не замечать их может лишь тот, кто лишен индивидуальности, кто служит «бюрократической системе», суще-

ствующей и выстраивающей своей благополучие, уничтожая возможности благополучия и развития других, кто не способен заметить то, что не замечает эта «система»: компрадорская буржуазия никогда не замечала то, что называется «нравственные ценности» и духовные смыслы человека, иначе она могла бы обрести статус «национальной». Но национальная буржуазия во всем мире вырождается. Остаются лишь посткапиталистические «островки», которые ориентируются и на значимые для всего человечества нравственные ценности, и на ценности своей собственной культуры. Помимо компрадорской буржуазии, в мире существуют, пусть где-то почти полностью раздавленные ею, иные люди и группы. Они используют и увеличивают достижения общечеловеческой и национальной культуры, в том числе в рамках наиболее передовых моделей обучения: в Японии, Норвегии и иных странах, где ценность – человек, общество (капитал социальный и человеческий), а не только статус (деньги, имущество, власть).

Следующая дилемма связана с рассмотрением отношений «теоретическое – практическое». Образование в рамках рекламируемой псевдофорсайтами модели Дж.°Дьюи и его последователей не только никогда не являлось инновацией в образовании, но и выступало и выступает способом возвращения образования к доуниверситетскому способу обучения: к ступени специальных учебных заведений и ниже, к обучению умственно и нравственно полноценных граждан навыкам самообслуживания и потребления, которое, например, в Японии, реализуется в отношении граждан с чрезвычайно низким коэффициентом интеллекта (например, IQ = 30–45 и даже ниже). Такая ориентация естественным образом снижает планку требований к образованию и воспитанию, к жизни в целом, освобождает граждан от усилий и развивает ощущение успешности, компетентности и самоэффективности на фоне реального провала, невежества и неуважения к самим себе, не говоря об окружающих. Так, в США, активно эксплуатирующим идеи Дж. Дьюи, уже давно как минимум «не модно» быть умным: талант и способности стигматизируются и преследуются как социально неодобряемые формы поведения. Это ведет к содержательному уничтожению, развалу образования при его формальном совершенствовании. Этот процесс и есть – цель современного (почти полностью компрадорского по своим ориентациям) капитализма. В России, да и во всем мире, всегда существовала система вузов и ССУЗов и их аналогов: самоочевидна идея практической направленности обучения, особенно в сферах, где от человека не требуется многостороннего и глубокого понимания богатства человеческой культуры. Никто никогда не протестовал против выбора человеком ССУЗа, среднего специального образования. У каждого был выбор. Теперь этот выбор пытаются уничтожить окончательно: из программ средней и высшей школы убирается «лишнее», увеличивается количество якобы «самостоятельных» занятий, а сам «форсайт» предлагает ученикам и их родителям начинать торговать своими способностями, знаниями и умениями уже в средней школе. Что же касается вуза, то если у человека есть возможности (материальные, временные и иные) учиться, то он, вероятно, не захочет протестовать против того, что ему под видом обучения

«подсунут», если будет уверен, что ему не дадут «ничего лишнего». Каким образом «лишним» может быть образование – никто не объяснил. Но идея захватила массы: это проблема массового образования № 1. Однако дилемма «массовое – элитарное» образование сейчас не ставится: она размывается среди бесконечных «непрерывных» повышений квалификации и частичных «модулей», ни один из которых, и ни все они вместе, не гарантируют качества образования. Для Ф. Ницше всеобщее образование было образованием «варварским», образованием, обречённым на профанацию и разрушение идеала обучения и воспитания (Ницше Ф., 2000). Он точно предвидел проблемы современного образования, включая полноподобные попытки заменить его простейшим натаскиванием в целях еще более элементарного использования, приспособления человека под нужды буржуазии и торговли (материальными и нематериальными активами, в том числе деньгами и людьми). Рабовладельческий строй, являющийся опорой компрадорской буржуазии, воспроизводится последней как единственная база своего существования. И вера в то, что Erasmus+ и иные продукты буржуазной культуры нацелены на «формирование всесторонне развитой личности», весьма самонадеянна.

Перспективы форсайта: точки совершенствования системы воспитания и образования. Для того чтобы создать форсайт, нужно выбрать иные точки отсчета, обозначенные как нашими, отечественными исследователями, так и ведущими мировыми достижениями в этой сфере. Кроме того, нужно учесть воспитательные и образовательные неуспехи, такие как «компетентностный» подход, «инклюзивное» образование, «стратегическое» (игровое) обучение, «прагматическое» образование и т. д. именно как неуспехи, провалы, а не источники для подражания. Необходимо вернуться к понятию качества образования, вернуться к идее интеграции, в том числе полюсов выделенных дихотомий. Сделать их точками отсчета, соотнесения, приоритетами осмысления и экспертизы современных и будущих подходов, технологий образования и воспитания. Необходимо поставить цель развития образования и воспитания, а не их упрощения и деструкции, найти подходы к разрешению или минимизации проблем, связанных с естественной для массового образования и воспитания тенденцией его упрощения. Необходимо прекратить бесконечно рекламировать то, что ведет к деградации и создает иллюзии прогресса там, где наблюдается только регресс. Нужны не голословные и бесполезные утверждения о том, что образование становится медиаобразованием и «игрой», не о том, что оно «совсем новое» и потому «хорошее», а всякие «браунфилды» нужно игнорировать, «потому что». Разработка форсайта образования может быть и должна быть поручена действительно компетентным людям – представителям образовательной и воспитательной научной и практической элиты многих стран, а не псевдоэлиты бюрократических систем, обслуживающих интересы компрадорской буржуазии. Форсайт образования – это не детская раскраска и упражнения в прописи и верстке интернет-страниц, и даже не работа секретаря-машинистки. Форсайт – это деятельность конструирования себя человеком, рассуждение о том, кем становится человек, какую форму отношений с миром, с

жизнью, с Богом он выбирает, как сделать так, чтобы потерявшее императив «качества» массовое образование все же смогло вернуться к нему, и, по возможности, подняться на новую ступень. Массовизация и медиатизация образования, превращение в огромное количество теоретически обедненных, содержательно лоскутных, нравственно фиктивных курсов обучения, а также превращение образовательных учреждений и научных центров в «образовательные предприятия», под лозунгами «монетизации» и получения выгоды – не предмет для восторга, напротив: современное образование, благодаря бизнесу, пошло в сторону, противоположную развитию. Буржуазия толкает общество от продажи денег к продаже знаний и умений, и далее – к продаже самих себя. Насколько эта ситуация и восторженные форсайт-прогнозы безнравственны, не жизнеспособны и насколько они антиобразовательны, не замечает почти никто из тех, кто активно этим занимается [3; 10]. Однако форсайт – это развитие, пусть и существующее вопреки попыткам компрадорской буржуазии уничтожить образование и науку в целом. «Человеческий капитал», который, как кажется, призван обеспечить образование и воспитание будущего, понимается как и иной, финансовый и материальный капитал: его можно и нужно рассовать по банкам (промышленным зонам – концлагерям), лишив человека не только самостоятельности, но и самосознания. Вполне естественная цель тех, кто не имеет этого самого – самосознания [1; 2; 4; 11]. На самом деле ничего нового, кроме инноваций в оформлении «форсайт-докладов», их авторы не придумали. Как мы отмечали, это очевидно связано либо с потрясающим невежеством многих разработчиков форсайт-проектов, либо с целенаправленной диверсией в сфере образования и воспитания стран бывшего СССР. Возможно, о многих методиках и инновациях разрабатывающие форсайт-проекты не слышали, да и цели – придумать новое – у них не было. Цель была – поймав «тренд», монетизировать свои небольшие умения и знания. Конечно, временщики в образовании и иных сферах есть и будут, но форсайт – не временная, частичная, а стратегическая процедура. И превращение ее в обслуживание удовольствий буржуазии, значимости и продуктивности такому «форсайту» не добавляет. Если мы будем верить, что чужие удовольствия помогут нам и нашим потомкам жить счастливо и достойно, сохранять и развивать в себе человеческое, мы ошибаемся. Образование – долг настоящего поколения перед будущим. Не превознося будущее, но с ответственностью и заботой относясь к детям, внукам и правнукам, нужно четко понимать: что современное поколение «подсовывает» своим потомкам, смогут ли они выжить там, где вместо любви и чести ненависть и потребление, где родители предлагают им готовить себя не быть людьми, а торговать собой.

Кроме того, надежды на то, что в следующие «лет 50» появятся абсолютно новые методики и подходы – вполне оправданы, однако эти надежды не слишком обоснованы: их могут лелеять лишь люди, не знакомые с историей, ее «загадочной» цикличностью, повторяемостью, в том числе – с историей обучения и воспитания: «Ничто не ново». Или же – это люди, целенаправленно игнорирующие историю и культуру, выдающие себя за специалистов в области форсайта и того, к

чему не имеют ни знаний и умений, ни уважения. Образование давно переполнено огромным числом взаимно дублирующих и пересекающихся технологий, вызывающих к разработчикам форсайта об интеграции, уважительном осмыслении того, что есть в так небрежно отброшенном назад псевдофорсайтом «браунфилде», что ведет образование и воспитание, человека и страну к успеху.

Что же касается самого форсайта, то нужно отметить, что данная теория тесно связана с разработкой не до конца сформулированной концепцией технологических укладов, занятой сейчас попытками понять нравственные и социальные последствия изменения технологий, а также интересной концепцией динамических способностей, занятой попытками разрешить старую проблему «личность в истории / организации» («неудобное» осознание того, что необразованный и невоспитанный менеджер в образовательной организации, заинтересованный лишь в том, чтобы обеспечивать ее прибыльность ведет и свою организацию, и все образование к распаду). Он также связан с фикциями теорий «устойчивого развития», а также с традиционными разработками в сфере стратегического менеджмента с его пониманием важности миссии и нравственных основ деятельности организации теорией и интерсубъективного управления (эвергетики, второй демократии, глубинной демократии и т. д.). Среди этих трендов теории и практики форсайта и активизации динамических способностей предприятий являются одними из лидирующих, поскольку прямо обращены к поставленному нами вопросу о том, кого же собирается возвращать «форсайт-модель образования 2030/2035»: послушного и лишённого индивидуальности, удобного в применении члена социального стада или индивидуальность, обладающую собственным пониманием своих жизненных задач и приоритетов? На наш взгляд, ответ очевиден, поэтому необходимо рассмотреть возможности модели динамических способностей как одной из наименее «враждебной» образованию и во многом дополняющего модель стратегического менеджмента осознанием необходимости диалога образовательных и научных учреждений с обществом и государством. Диалога равного, полноценного, развернутого и глубокого. Диалога, в котором образование и наука влияют на сообщество, а не являются способом нормированного насилия государства и сообщества в отношении личности, в отношении души человека.

Теории и практики форсайта и активизации динамических способностей предприятий выступают как важные инструменты регулирования национальной и мировой экономики, а в сфере образования и науки – развития образования и науки страны. Проблемы эффективного прогнозирования развития экономики и производства, в том числе функционирования и развития тех или иных отраслевых рынков в кризисный для общества, его экономики и политики период, тесно связаны с так называемыми динамическими способностями предприятий, их умениями перестраиваться и диверсифицироваться в связи с тенденциями отраслевого рынка, выделять как сильные, очевидные, так и слабые, малозаметные, но важные тенденции, в том числе угрозы и перспективы развития, вызовы времени и вызовы региональных рынков. Современный стратегический менеджмент в системе обра-

зования и науки ориентирован на системный учёт старых и новых источников развития и угроз, ограничений и перспектив производства в соответствии с вызовами конкретных времени и пространства – анализ региональных запросов, профилактику и коррекцию организационных кризисов и коллапсов, уменьшение бюрократизации и коррупции в организациях, снижение «утечки кадров», в том числе «утечки мозгов», дауншифтинга и депрофессионализации. Такой менеджмент опирается на понимание того, что в мире все взаимосвязано, и, таким образом, даже самые деструктивные, опасные события и феномены могут быть выявлены, предотвращены или тем или иным образом скорректированы. Аналогичным образом могут быть выявлены, усилены, а в некоторых случаях специально созданы феномены и события, создающие условия для развития производства и экономики, а также общества в целом. Истинный форсайт отличается вовлечением в процесс изучения и создания будущего тех, кто в нём наиболее заинтересован, системным, комплексным моделированием и исследованием основных факторов и сил, которые на это будущее влияют и его трансформируют [5; 6; 7; 8; 9]. В странах бывшего СССР форсайтом сегодня часто занимаются лоббисты компрадорских корпораций и компрадорского государства: университетские программы все больше приближаются к программам начальной школы, формирующими личность невежественную, легко поддающуюся манипуляциям, готовую и вынужденную в целях выживания торговать не только своими усеченными знаниями и умениями, но и самой собой.

Альтернативный «официальному» «гринфилду», форсайт образования стран бывшего СССР включает «реанимацию», воспоминание и восстановление в правах нравственных основ образования и его ориентацию не на оптимизацию продаж способностей, знаний и умений учащихся, не на формирование удобного для потребления потребителя, единственной целью жизни которого является комфорт и выживание, а на самореализацию и развитие как индивидуальностей и как членов сообщества, стремящегося к трансценденции, самоосуществлению в процессе служения людям. Это требует привлечения и новых, и старых практик и концепций воспитания и обучения:

- «перевернутое обучение» (flipped classroom), «игровое обучение», «вне-системное образование» или «он-лайн педагогика»;
- «смешанное обучение» (blended learning), хьютагогика;
- обучение с увлечением (С. И. Лысенкова, Е. И. Ильин, Ш. Амонашвили, И. П. Волков и мн. др.), «обучение без троек», «нескучное обучение» (А. Н. Тубельский, М. А. Балабан);
- обучение по опорным сигналам (В. Ф. Шаталов), транспредметное обучение;
- обучение в диалоге (В. С. Библер), герменевтическое обучение и т. д., их инновационную и, главное, системную, разноплановую и многоуровневую, реинтеграцию в целях развития человека и человечества.

Это требует восстановления всей полноты и богатства методов и знаний отечественной школы российского образования, привлечение всего богатства мировых достижений технологий образования и воспитания, восстановление его нравственных приоритетов и исключение из образования, воспитания, науки и искусства, из культуры отношений людей и групп идеалов потребительства, невежества и бездеятельности. Он включает их теоретическое переосмысление и интеграцию в образование не только 2030–2035 годов, но уже образования сегодняшнего, методов и технологий, а не просто «геймификацию», «медиатизацию» и прочие мало значащие «-зации». Без серьезных научных исследований и поддержки реальных исследователей, а не только «функционалистов и иных фикционалистов», созданных ими псевдофорсайтов, образование развиваться не будет.

Выводы. Человек не должен становиться предметом купли-продажи, ни в каком возрасте, ни с какими талантами, кто бы и из каких «прогрессивных» и «устойчиво развивающихся» побуждений на этом не настаивал. Современные форсайт-проекты и министерства, почти тотально платного и качественно деградировавшего под влиянием безнравственных приоритетов «рыночной экономики» ныне образования и науки [11], склонны игнорировать достижения современного образования, включая достижения и труды прогрессивных американских и иных зарубежных исследователей, практиков и теоретиков, российских и советских педагогов и психологов, фокусируясь на отживших разрушительных моделях, рекламирующих примитивный функционализм и коммодификацию. Однако нельзя пытаться отменить изменения и вернуться вспять: основная линия трансформаций при переходе к новому «технологическому» укладу – не просто намного более изощренная эксплуатация человека и общества как «капиталов», к которой привык буржуазно-колониальный мир Запада, но и приоритет этих видов «капиталов» самих по себе. Не образование должно обслуживать интересы корпораций, как это полагают не ведающие ни своих, ни чужих достижений в педагогике и психологии, а корпорации – интересы людей, человечества.

Итак, одна из основных проблем современного форсайта – попытки инновационного решения традиционной дилеммы «западничество – славянофильство», «чужое – свое» и не менее традиционной дилеммы «прошлое – будущее» или «старое – новое». Форсайт как исследование и разработка сценария будущего образования так или иначе акцентирует инновации, которые базируются на прошлом опыте теории и практики образования и воспитания. Однако он нуждается в том, чтобы учитывать прошлое, богатейший опыт исследований воспитания и образования, накопленные веками во множестве стран и культур. Еще одна дилемма связана с рассмотрением отношений «теоретическое – практическое». Функциональное образование в рамках модели Дж.°Дьюи никогда не являлось инновацией, но выступает сейчас как способ обоснования необходимости разрушения университетского образования, позволяя снизить уровень требований к образованию и воспитанию, к жизни в целом, освобождая граждан от усилий и развивая ложное ощущение успешности, компетентности и самоэффективности. Успешный фор-

сайт требует выбора иных стратегий и точек отсчета, обозначенные как нашими, отечественными исследователями, так и ведущими мировыми достижениями в этой сфере. Исследователям также нужно учесть национальные и общечеловеческие воспитательные и образовательные провалы, признать их непродуктивность и неэффективность, а не использовать для подражания и разработки еще более неуспешных образовательных фикций. Практикам и теоретикам необходимо вернуться к понятию качества образования, к идее интеграции, в том числе выделенных дихотомий. Необходимо поставить цель развития образования и воспитания, а не их упрощения и деструкции, найти подходы к разрешению или минимизации проблем, связанных с естественной для массового образования и воспитания тенденцией его упрощения, дескарализации, выхолащивания.

Список использованных источников

1. Вызов 2035 / сост. В. В. Буров. – М. : Олимп-Бизнес, 2016. – 256 с.
2. Барбер, М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152–231.
3. Будущее образования: глобальная повестка. Доклад, подготовленный Агентством стратегических инициатив, Московской школой управления «Сколково» и Сколтехом в рамках глобального форсайта образования до 2035 года. [Электронный ресурс] // Сайт проекта: edu2035.org. Карта форсайта: map.edu2035.org. – Режим доступа : edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru.pdf (дата обращения 10.09.2017)
4. Евзрезов, Д. В. Форсайт и российское образование: онтологический анализ / Д. В. Евзрезов, Б. О. Майер // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 3 (10). – С. 17–28.
5. Крюков, С. В. Форсайт / С. В. Крюков // Пространство экономики. – 2010. – № 3–2. – С. 7–17.
6. Кулеш, В. А. Концепция динамических способностей в стратегическом выборе компании / В. А. Кулеш // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – № 108. – С. 1164–1182.
7. Ницше, Ф. О будущности наших образовательных учреждений / Ф. Ницше // Философская проза, стихотворения. – Мн. : Попурри, – 2000. – 628 с.
8. Талеб, Н. Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса / Н. Н. Талеб. – М. : КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2014. – 768 с.
9. Тис, Д. Дж. Динамические способности фирмы и стратегическое управление / Д. Дж. Тис, Г. Пизано, Э. Шуен // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. «Менеджмент». – 2003. – № 4. – С. 133–184.
10. Эпоха «гринфилда» в образовании. Исследование Центра образовательных разработок МШУ Сколково (SEDeC), сентябрь 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf (дата обращения 10.09.2017)
11. Песков, Д. Что такое форсайт образования [Электронный ресурс] / Д. Песков // Наука и технологии России. – Режим доступа : http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=354&d_no=72965#WcgOQLJbIV(дата обращения 10.09.2017)

[В содержание](#)

УДК 378 (045)
ББК 74.58

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ
К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ВЫБОРУ И ПРИМЕНЕНИЮ
КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ**

АРЫНБАЕВ ЭРАЛЫ ХАЛИЛОВИЧ

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры информатики и ИТ
Ошский гуманитарно-педагогический институт
г. Ош, Кыргызская Республика, era000@bk.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учитель, учащиеся, математическое образование, решение задач, компьютерные программы.

АННОТАЦИЯ: Как известно, решение задач – это основная деятельность, которая позволяет формировать умения и навыки применения теоретических материалов на практике. Задачи носят дидактические функции, которые способствуют формированию умений и навыков самостоятельного анализа, поиска решения, планирования действий, а также подведения итогов своей работы. Как показывает опыт, всего лишь 15–20 % от общего количества школьников достигают данную дидактическую цель. Причиной данного положения является учитель, который не имеет соответствующей подготовки в направлении обучения учащихся решению задач, причем с применением компьютерных технологий.

**PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER FOR TRAINING
OF STUDENTS TO SELF SELECTION AND APPLICATION
OF COMPUTER PROGRAMS WHEN SOLVING THE PROBLEMS**

ARINBAYEV ERALI KHALILOVICH

candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
department of Informatics and NT
Osh Humanitarian Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyz Republic

KEY WORDS: teacher, students, mathematical education, problem solving, computer programs.

ABSTRACT: As is known, the decision of problems is a primary activity which allows formation of skills of application of theoretical materials in practice. Problems carry didactic functions which promote formation of skills of the independent analysis, search of the decision, planning of actions, and also sum arising of the work. As shows experience, only 15–20 % from total of schoolboys reach the given didactic purpose. The reason of the given position is the teacher who has no corresponding preparation in a direction of training of pupils to the decision of problems, and with application of computer technologies.

Обучение решению задач – одна из главных целей школьного математического образования. В программе школьной математики предусмотрены задачи, ко-

торые должны способствовать формированию у учащихся умений и навыков самостоятельного решения задач, т. е. после каждой темы даны задачи на нахождение или доказательство. Количество задач определены в учебниках в соответствии с требованиями Государственного стандарта школьного математического образования каждого государства. Каждый учащийся должен уметь решать предложенные в учебниках задачи. Как показывает практика, большинство учащихся не умеют решать даже элементарные примеры и задач. Исследования профессора Н. Ибраевой (КР) показывают, что всего 15–20 % учащихся каждого класса удовлетворяют требования, предъявляемые к умению и навыкам решения задачи, т. е. 4–5 ученика из 30 только умеют решать задачи. В этом исследовании выявлено, что причиной подобного положения является неподготовленность учителей математики к обучению решению задач. Причем почти все учащиеся не успевают решать все предложенные задачи в учебниках математики, начиная с 5-го по 11-й классы ни по математике, ни по геометрии и алгебре.

Обучению решению задач посвящены труды таких ученых-педагогов, как К. Б. Бекбоев (Систематизация задач по школьной математике), А. А. Касымов (Обучение решению нестандартных задач), Ю. М. Колягин (Определение дидактических функций задач), В. А. Оганесян (Обучение решению стандартных задач), В. В. Статкевич (Обучение решению задач в начальных классах), В. Я. Стеценко (Обучение составлению алгоритма решения задач), С. И. Туманов (Поиски решения задач), Е. Н. Турецкий (Последовательность решения задач), Л. М. Фридман (Психология процесса решения задач) и др.

Анализ результатов исследований вышеперечисленных ученых показывает, что их исследования направлены в основном обучению решению задач «вручную», т. е. без применения современных технологий решения задач, несмотря на то, что в данное время имеется достаточное количество компьютерных программ по решению элементарных задач школьной математики. При этом, как показывает анализ государственных стандартов, учебных планов, рабочих программ и др. педагогических вузов, в подготовке будущих учителей математики к обучению учащихся самостоятельного решения задач с применением компьютерных программ недостаточно уделяется внимание.

Компьютерные технологии можно рассматривать как средство повышения эффективности обучения, с методической точки зрения, и как средство развития самостоятельной познавательной деятельности школьников.

Наше исследование посвящено подготовке будущих учителей математики к обучению учащихся решению задач с применением компьютерных технологий. В данном исследовании мы показываем метод, который позволяет подготовить будущих учителей математики к развитию самостоятельной деятельности учащихся решению задач с применением компьютерных технологий.

В данном исследовании мы в первую очередь обратили внимание на современное определение педагогической деятельности учителя с точки зрения инновации и информатизации системы образования. Это объясняется тем, что лет 20

назад скорость обновления информации составляла 5 лет, а сейчас намного выше, по исследованиям специалистов данной области, она обновляется в считанные месяцы, а может быть в считанные дни. Следовательно, учитель не может играть те роли и иметь те значения, которые были раньше. Роль и значение деятельности учителя, его функции меняются в соответствии со скоростью потока информации и с помощью новых информационных технологий. Раньше учитель мог занимать место единственного источника знаний, главной формирующей и развивающей фигуры в учебном процессе. В современном мире, где множество обучающих источников, которые позволяют учащимся получить знания, умения и навыки, предусмотренные государственными документами. Эти источники намного лучше могут обеспечивать индивидуальные потребности школьников, чем неподготовленный учитель. Следовательно, мы считаем, что есть необходимость подготовки будущего учителя математики к обучению решению задач с применением компьютерных программ.

Каким образом можно достичь решения данной дидактической задачи? Мы считаем, что «Метод проектов» является единственным методом, который позволяет будущим учителям овладеть педагогическими умениями и навыками организации обучения решению задач в условиях информатизации общества через информатизацию системы образования, в частности информатизации учебного процесса. Исследования по выявлению эффективности «Метода проектов» проведены как теоретиками (Н. Ю. Пахомова, А. А. Сараева, Н. В. Матяш и др.), так и учителями-практиками предметниками (Е. С. Полат, И. В. Муха, М. К. Господникова и др.).

Как видно из вышеизложенного обзора, в основном исследования посвящены выявлению педагогических условий применения «Метода проектов» в общеобразовательной школе, а также критериям эффективности данного метода в повышении качества школьного обучения.

Нам бы хотелось сказать, что «Метод проектов» носит универсальный характер, потому что он может применяться на всех этапах подготовки человека к бурно развивающейся жизни, где идет интенсификация, дестандартизация, демасофикация, которые позволяют удовлетворить индивидуальные потребности его членов.

Почему мы считаем, что «Метод проектов» эффективен в подготовке будущего учителя к развитию деятельности решения задач в условиях новых информационных технологий? В учебном плане педагогических вузов есть учебная дисциплина «Методика преподавания математики», которая предназначена методической подготовке будущего учителя математики. Но, к сожалению, в содержании данной дисциплины недостаточно уделено время и внимания для формирования умений и навыков обучения решению задач с применением компьютерных технологий. Поэтому мы взяли процесс обучения данной дисциплины как объект исследования. Цель исследования – выявить преимущества данного метода, педагогические условия, способствующие эффективному его использованию с точки зре-

ния подготовки будущего учителя математики к обучению решению задач с применением компьютерных программ.

В педагогическом эксперименте участвовали студенты 3-х и 4-х курсов, которые должны пройти педагогическую практику в школе. Студентам предложены отдельные проекты, которые направляют их деятельность на классификацию задач, предложенные в учебниках 5–11 классов общеобразовательных школ точки зрения их типов. Они в свою очередь на добровольной основе распределились на группы, чтобы разделить задачи на ключевые и неключевые типы. Целью решения ключевых задач является формирование основных навыков применения математических понятий, формул, законов и др., а неключевых задач – закрепление знаний и навыков. Как показывает опыт обучения, большинство ключевых задач остаются нерешенными, так как не хватает времени, предусмотренного в учебном плане. Следовательно, каждая группа студентов в результате анализа определяет общее количество задач по каждому классу и ключевые и неключевые задачи по каждой теме, главе, разделу школьной математики. Кроме того, они решают каждую ключевую задачу, т. е. каждый студент должен овладеть навыками решения ключевых задач.

Следующим этапом работы студентов является поиск соответствующих компьютерных программ, которые позволяют решать задачи быстро, с большим увлечением и интересом. Результатом этого этапа является классификация компьютерных программ по классам, разделам, главам и пунктам школьной математики. Были задачи, для которых отсутствовали готовые компьютерные программы, следовательно, студентам пришлось разработать компьютерные программы для применения при решении задач. Конечно, в этом этапе тоже работа шла по заранее предложенным проектам, которые были выбраны студентами-практиками.

На третьем этапе студенты конструируют уроки решения задач по каждому классу, в результате создают методическое руководство для практикантов, которые используют данное пособие в своей практической работе.

На четвертом этапе студенты используют пакет материалов во время своей педагогической практики, определяют преимущества и недостатки данного метода. Проводят контрольные работы в классах с целью выявления уровня овладения умений и навыков решения задач школьной математики.

Ключевые задачи решались с учащимися «вручную», а остальные задачи решались с помощью соответствующих компьютерных программ. Ниже приведены результаты проведенной экспериментальной работы.

Из таблицы 1 видно, что количество решенных задач учащимися экспериментальных групп в 2 раза превышает, чем в контрольных классах, где обучение решению задач ведется по обычной методике. Это доказывает эффективность предложенной нами методики работы по решению задач в общеобразовательной школе.

Таблица 1

Предмет, класс	Кол-во задач	ЭК	КК
Математика, 5 класс	Более 800	50 %	20 %
Математика, 6 класс	Более 800	55 %	19 %
Алгебра, 7 класс	Более 1000	59 %	18 %
Геометрия, 7 класс	Более 500	56 %	18 %
Алгебра, 8 класс	Более 1000	51 %	17 %
Геометрия, 8 класс	Более 700	55 %	17 %
Алгебра, 9 класс	Более 1000	56 %	18 %
Геометрия, 9 класс	Более 600	59 %	19 %
Алгебра и начала анализа, 10 класс	Более 1000	58 %	17 %
Геометрия, 10 класс	Более 700	51 %	19 %
Алгебра и начала анализа, 11 класс	Более 1000	57 %	15 %
Геометрия, 11 класс	Более 800	59 %	18 %

В таблице 2 показаны результаты уровня использования компьютерных технологий студентами-практиками во время подготовки к урокам и в учебном процессе по обучению решению задач с применением компьютерных программ. Отсюда видно, что «Метод проектов» способствует вовлечению в среднем 90 % студентов в учебный процесс, где широко используется компьютерная технология. При этом студенты активно приобретают профессиональные навыки современного педагога, у них растет самостоятельность в планировании и проведении уроков по обучению учащихся решению задач с применением компьютерных программ.

Итак, основной целью предметов естественно-математического цикла общеобразовательных школ является обучение решению задач с применением компьютерных технологий. Достижение данной цели – это задача учителя. А подготовка будущего учителя к решению данной задачи – это цель высшей педагогической школы. Но, к сожалению, методика и формы работы вузов не способствуют подготовке будущего учителя к обучению учащихся решению задач с применением компьютерных технологий. Следовательно, работа вузов с точки зрения поставленной проблемы требует реформы. Мы считаем, что «Метод проектов» способствует подготовке будущих учителей математики к обучению учащихся решению задач с самостоятельным применением компьютерных технологий.

Таблица 2

Студенты	Всего	Применяют НКТ			
		Во время подготовки к уроку по решению задач с применением компьютерных программ		Во время педагогической практики обучения решению задач с применением компьютерных технологий	
		Количество	%	Количество	%
5 курс	55	50	91	50	91
4 курс	48	45	94	40	83
Всего:	103	95	92	90	87

Кроме того, мы считаем, что результаты нашего исследования способствуют улучшению педагогических условий по подготовке будущих учителей естественно-математических предметов, совершенствованию учебников, методических пособий, а также реформе подготовки будущих учителей общеобразовательных школ.

Список использованных источников

1. Колягин, Ю. М. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся средней школы : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ю. М. Колягин. – М., 1977. – 54 с.
2. Малясова, С. В. Творческий проект – от идеи до разработки / С. В. Малясова // Информатика и образование. – 2005. – № 9. – С. 10–19.
3. Матяш, Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования / Н. В. Матяш // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 38–43.
4. Матяш, Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н. В. Матяш ; под ред. В. В. Рубцова. – Мозырь : Белый ветер, 2000. – 285 с.
5. Машбиц, Е. И. Зависимость усвоения учащимися способа решения математических задач от метода обучения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. И. Машбиц. – Киев, 1965. – 18 с.
6. Муха, И. В. Практическое руководство по проектной деятельности : учеб. пособие / И. В. Муха. – Томск : Изд-во Том. гос. ун-та систем управл. и радиоэлектрон., 2005. – 40 с.
7. Новикова, Т. А. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности / Т. А. Новикова // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 151–157.
8. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – М. : АРКТИ, 2003. – 110 с.
9. Полат, Е. С. Как рождается проект? / Е. С. Полат. – М. : Академия, 1995. – 223 с.
10. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
11. Сараева, А. А. Проектная деятельность как форма самостоятельной работы студентов педагогических специальностей / А. А. Сараева // Образование в XXI веке: проблемы и перспективы : сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Пенза : Приволжский Дом знаний. – 2010. – С. 107–109.
12. Сараева, А. А. Формирование готовности будущих учителей к проектной деятельности в образовательном учреждении : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А. А. Сараева. – Самара, 2011. – 23 с.

[В содержание](#)

УДК 378(045)
ББК 74.58

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ
ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОМУ
ТРУДУ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

БЕЛЕНКОВА ЛАРИСА ЮРЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Московский государственный гуманитарно-экономический университет
г. Москва, Россия, lara.belenkoba@yandex.ru

ЮШКОВ ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ

учитель сельскохозяйственного труда
Казенное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Завьяловская специальная (коррекционная) общеобразовательная
школа-интернат», Алтайский край, Россия, artjeniyaa@yandex.ru
admin@fifa4stars.ru

ЧАТКИНА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, sveta13ru@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: познавательный интерес, сельскохозяйственный труд, подростки, ограниченные возможности здоровья, школа-интернат.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты развития интереса подростков с ограниченными возможностями здоровья к сельскохозяйственному труду.

**PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT
OF INTEREST TO TEENAGERS WITH LIMITED OPPORTUNITIES
OF HEALTH IN AGRICULTURAL WORK IN CONDITIONS
OF BOARDING SCHOOL**

BELENKOVA LARISA YUREVNA

candidate of psychological sciences,
associate professor the Department of Pedagogics and Psychology
Moscow state humanitarian and economic university, Moscow, Russia

YUSHKOV DMITRY NIKOLAEVICH

teacher of agricultural work, State public budgetary educational institution
«Zavyalovsky Special (Correctional) General Education Boarding School»
Altai Krai, Russia

CHATKINA SVETLANA NIKOLAEVNA

candidate of psychological sciences,
associate professor the Department of Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: cognitive interest, agricultural labor, teenagers, disabilities, boarding school.

ABSTRACT: The article discusses psychological and pedagogical aspects of development of interest to teenagers with disabilities to agricultural labor.

Получение профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации в обществе. Однако успешность зависит и от фактора дальнейшего жизнеустройства этой категории обучающихся. Возможность реализовать себя через профессию, эффективность самореализации, отмечает С. Л. Черешко, будет зависеть от того, насколько сформированы готовность к труду и адекватному профессиональному самоопределению, навыки поведения в обществе и социально-профессиональной адаптации на всех этапах обучения и воспитания, начиная со школы и заканчивая профессиональной деятельностью в условиях предприятия. Выпускникам школы-интерната за период обучения необходимо овладеть не только основами общенаучных знаний, но и освоить навыки будущей профессиональной деятельности [9].

Развитие интереса школьников к сельскохозяйственному труду в условиях современной школы-интерната обусловлено неоднозначной экономической ситуацией в России, созданием новых направлений развития сельского хозяйства страны, а также необходимостью дальнейшего жизнеустройства выпускника с ограниченными возможностями здоровья.

На сегодняшний день произошло снижение престижа рабочих профессий, утрата уважения к труду. Современные подростки находятся в поиске «легких» жизненных путей, этот факт наталкивает на мысль о частичной потере нравственной ценности труда. На период до 2020 года принята концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. № 1662-р. [7], которая гласит, что необходимо осуществлять подготовку квалифицированных специалистов, соответствующих научно-техническому уровню производства и являющихся конкурентоспособными на рынке труда. В силу названных обстоятельств появляется необходимость в новой парадигме образовательного процесса, который будет отражать потребности личности и социума, направлять современную школу на со-

здание условий для жизненного и профессионального самоопределения учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в вопросах трудового воспитания необходимо выдвинуть на первый план в корректировке современной системы специального образования. Вызвать интерес ребенка к какому-либо виду деятельности, указывает Л. И. Божович, в рамках процесса обучения возможно только в том случае, если не прибегать к мерам давления на него [3]. Необходимо находить стимулы именно во внутреннем расположении учащихся к такому виду деятельности.

Выбор правильного направления работы подростка, считает К. В. Мельник, поможет не только активизировать трудовые навыки, заложенные природой, но и закрепить интерес к такому виду деятельности, как сельскохозяйственный труд. Понятие устойчивого интереса школьников к сельскохозяйственному труду можно определить как личное качество каждого учащегося, его действия и помыслы, направленные на знакомство и изучение приемов труда с сельскохозяйственным производством и объектами живой природы, для освоения сельскохозяйственной техники и новых технологий, существующих в аграрном секторе [6].

М. В. Богданова полагает, что эффективность развития устойчивого интереса к труду зависит от следующих психолого-педагогических условий: учет индивидуальных склонностей и интересов учащихся при подборе видов и объектов труда, инструментов и оборудования; систематичность выполнения трудовых операций, с опорой на полученные знания по основам наук и трудовому обучению; применение прогрессивных форм организации труда; творческий подход к трудовому воспитанию школьников [2].

Индивидуальные склонности и интересы старшеклассников в сфере сельского хозяйства могут быть распределены между тремя основными направлениями: сельскохозяйственная техника, животноводство и растениеводство. Многолетние наблюдения показывают, что подростки любят ухаживать за животными и растениями, но растянутость отдельных процессов во времени до конечного результата порой тормозит развитие интереса школьников к труду. Так как для получения сформировавшегося растения и животного необходимо долгое время, множество стремлений и других факторов. Кроме этого, в условиях современной школы-интерната зачастую не развита материально-техническая база. Освоение основ сельскохозяйственной технике может производиться только теоретически.

А. Н. Акопян считает, что осознание учащимися всех процессов сельскохозяйственного производства начнется только тогда, когда школьники получают знания по специальным дисциплинам, как, например, агрономия и агротехника сельскохозяйственных культур, физиологии сельскохозяйственных животных и многих других наук [1]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что интерес школьников с ограниченными возможностями к сельскохозяйственному труду находится в прямой зависимости от объема знаний, умений и навыков, как в обла-

стях сельского хозяйства, так и по таким смежным дисциплинам, как основы биологии, географии, химии, физики.

Процесс развития устойчивого интереса школьников к сельскохозяйственному труду педагогически и психологически является очень сложным, особенно у учащихся подростковых групп. Важно не только учитывать индивидуальные склонности и интересы школьников, но и грамотно организовать их работу. Применение различных форм работы с учащимися поможет решить данную задачу.

М. Н. Скаткин указывает, что для успешного обучения и включения детей в производственный труд, кроме традиционных уроков, можно включить такие формы работы, как экскурсия, самостоятельная и профориентационная работы, а также всевозможные праздники и творческие вечера [8]. Все представленные выше формы работы имеют характер внеурочной деятельности. *Внеурочная деятельность* – это деятельность школьников, исполняемая на основе добровольного участия и самостоятельности, наставляемая педагогами и содействующая углублению знаний учащихся, развитию их познавательных интересов и способностей. Ее целью является обеспечение всесторонне развитой личности. Важнейшей задачей внеурочной деятельности будет являться усиление интереса учащихся к труду, в частности сельскохозяйственному [4].

Развитие познавательного интереса к сельскохозяйственному труду на основе внеурочной работы обеспечивается привлечением средств занимательности, знакомством с важнейшими достижениями этой отрасли, различными экскурсиями на производство и другими ранее отмеченными формами работы. Эта работа должна дополнить и углубить знания и умения, которые необходимо дать детям на уроках в школе. Периодичность проведения занятий должна ограничиваться рамками одного учебного года. Методы организации деятельности школьников во внеурочной работе будут во многом совпадать с методами организации деятельности учащихся на уроках, поскольку выбор их определен, прежде всего, спецификой изучаемого материала – знаниями о работе в сельском хозяйстве.

М. Б. Зыков, Н. Р. Сабанина полагают, что в случае организации форм практической подготовки школьников к сельскохозяйственному труду следует позаботиться о том, чтобы учащиеся привлекались к работе в кружках и на факультативных занятиях. Чем раньше начинает развиваться интерес к предмету, тем больше возможностей более полно ознакомиться учащимся с достижениями и открытиями данной отрасли науки, а также повлиять на формирование их профессиональных интересов. Именно поэтому работу по развитию интереса у школьников к сельскохозяйственному труду надо начинать с младшего подросткового возраста [5].

Таким образом, развитие интереса школьников подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья к сельскохозяйственному труду является важной задачей современной системы специального образования. Ориентация на трудовое обучение учащихся, соединенных одновременно с естественными науками и производственной деятельностью, решает задачу развития исследовательских способностей школьников, помогает в становлении личности ребенка,

формирует комплекс результативных навыков и умений, необходимых для дальнейшей профессиональной жизни школьника.

Для того чтобы запустить механизм развития интереса школьников подросткового возраста к сельскохозяйственному труду в условиях современной общеобразовательной школы, необходимо учитывать следующие условия: индивидуальные интересы и склонности учащихся при подборе всех видов и объектов труда; применение новых форм организации сельскохозяйственного труда школьников; введение элементов творчества и опытничества в сельскохозяйственный труд школьников; систематичное выполнение трудовых операций сельскохозяйственного труда с опорой на полученные знания по основам науки трудовому обучению.

Список использованных источников

1. Акопян, А. Н. Опытническая работа как форма связи обучения биологии с производительным трудом / А. Н. Акопян // Школа и производство. – 1962. – № 11. – С. 38–41.
2. Богданова, М. В. Формирование познавательных интересов сельских школьников в опытнической деятельности : автореф. ... дис. канд. пед. наук / М. В. Богданова. – Ставрополь, 2004. – 23 с.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 2011. – 464 с.
4. Внеурочная деятельность школьников в контексте ФГОС второго поколения [Электронный ресурс] // Pandiweb.ru социальная сеть. – Режим доступа : <http://pandia.ru/text/77/276/88042.php/> – Загл. с экрана.
5. Зыков, М. Б. Будущее богатство страны рождается за школьной скамьей / М. Б. Зыков, Н. Р. Сабанина // Воспитание школьников. – 2014. – № 3. – С. 43–47.
6. Мельник, К. В. Чтобы рос интерес к сельскохозяйственному труду / К. В. Мельник // Школа и производство. – 1981. – № 1. – С. 29–30.
7. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. – Режим доступа : <http://www.pravo.gov.ru.> – Загл с экрана.
8. Скаткин, М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в школе / М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1985. – 104 с.
9. Черешко, С. Л. Профессиональная подготовка лиц с ОВЗ / С. Л. Черешко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 9. – С. 219–227.

[В содержание](#)

УДК 159.9(045)
ББК 88.4

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

БЕЛОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
tabelova79@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исследовательские способности, поисковая активность, конвергентное мышление, дивергентное мышление, ориентировочно-исследовательская деятельность, любознательность, экспериментирование.

АННОТАЦИЯ: Статья обогащает научные представления о сущности исследовательских способностей детей дошкольного возраста. Позволяет психологам и педагогам решать проблему оценки исследовательских способностей старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации.

THE PROBLEM OF DIAGNOSTICS OF RESEARCH SKILLS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

BELOVA TAT'YANA ALEKSANDROVNA

candidate of psychological sciences,
senior lecturer of the department of psychology
Mordovian state pedagogical Institute
named after M. E. Evseyev, Saransk, Russia

KEY WORDS: research skills, search activity, convergent thinking, divergent thinking, exploratory activity, curiosity, experimentation.

ABSTRACT: Article enriches scientific understanding of the nature of the research abilities of preschool children. Allows psychologists and teachers to solve the problem of evaluating the research abilities of the senior preschool children in conditions of preschool educational organization.

В настоящее время пересматривается роль и значение исследовательских способностей в жизни человека. В XXI веке становится все более очевидно, что умения и навыки исследовательского поиска требуются не только тем, чья деятельность связана с научной работой, но и всем людям. Универсальные исследовательские способности, среди которых наиболее значимыми являются способность быстро ориентироваться в ситуации, творчески подходить к решению проблем, умение находить и анализировать информацию, позволяют человеку актив-

но действовать, преобразовывать и творить. Основы их развития закладываются уже в дошкольном возрасте, который характеризуется особой чувствительностью к усвоению окружающей действительности и активностью дошкольника – исследовательской, познавательной, исследовательской. С большим интересом дети участвуют в исследовательской работе, проявляя любознательность и желание экспериментировать. Спонтанно проявляющаяся поисковая активность ребенка в специально организованных условиях может привести к появлению психического новообразования, именуемого исследовательскими способностями.

Проблема исследовательских способностей актуализировалась в работах И. П. Павлова по изучению ориентировочно-исследовательских реакций. Он указывал на то, что среди безусловных рефлексов (пищевого, полового, оборонительного) есть ориентировочный рефлекс или рефлекс «что такое?». Он говорил, что этот рефлекс является одним из самых древних, основных рефлексов, и представляет собой реакцию ознакомления живого существа с экстренными изменениями окружающей среды. Согласно И. П. Павлову, он выражает потребность в новой информации и запускается при новизне стимула, его изменении [3].

В отечественной психологии накоплен богатый опыт изучения и формирования ориентировочно-исследовательской деятельности. Данная проблема разрабатывалась П. Я. Гальпериным, А. В. Запорожцем, Н. Н. Поддьяковым, В. П. Зинченко.

Так, А. В. Запорожец считает, что «в человеческой деятельности можно выделить исполнительскую часть, систему исполнительских действий, приводящих непосредственно к достижению известного практического результата, и ориентировочную часть, представляющую собой систему ориентировочных действий. Простейшими видами последних являются, например, ориентировочные движения ошупывающей руки или рассматривающего предмет глаза. То есть для успешного осуществления, исполнения действия, необходимо составить представление о самом объекте, процессе и его результате (в том числе и промежуточном), учесть наличные условия и их изменения, выявить и устранить отклонения. Эту деятельность по обслуживанию исполнения действия А. В. Запорожец назвал ориентировочно-исследовательской [2].

П. Я. Гальперин полагал более корректным и соответствующим сути явления употребление термина «ориентировочная деятельность», аргументируя это тем, что ориентировка не ограничивается исследованием, а исследование, в свою очередь, может вырасти в самостоятельную деятельность, которая сама потребует ориентировки. Ученый отмечал, что *ориентировочная деятельность имеет сложное строение*. В ее структуру входят следующие элементы: 1) схема объекта; 2) ориентировочная основа действия, состоящая из семи разделов; 3) схема управления процессом усвоения, предполагающая первоначальную исходную форму, в которой должны быть даны эти схемы для успешного использования субъектом, первоначальную форму самого действия субъекта, контроля за этим действием, возможных коррекций. П. Я. Гальперин подчеркивал, что от того, как сложится

эта структура, зависит успешность не только самой ориентировочной деятельности, но и поведения в целом. И когда ориентировочная деятельность переходит во внутренний план, она составляет психологические механизмы управления поведением [1].

Проблема детерминации, структуры, возрастных особенностей исследовательского поведения, исследовательской деятельности отражена в трудах отечественных (А. В. Леонтович, А. С. Обухов, А. Н. Поддъяков, В. С. Ротенберг, А. И. Савенков) и зарубежных (Д. Берлайн, К. Хатт, Д. Клар, А. Фэй, К. Дунбар, Л. Шаубл, Р. Глейзер, Г. Восс, К. Хеллер) ученых.

Несмотря на наличие большого количества серьезных исследований по проблеме способностей, проблема диагностики и развития исследовательских способностей остается неразрешенной. Многие ученые считают неправомерной постановку данной проблемы у дошкольников, полагая, что эти личностные свойства формируются на более поздних этапах.

В соответствии с традициями отечественной психологии исследовательские способности – это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успешность и качественное своеобразие процесса поиска, приобретения и осмысления новой информации.

Существуют разные подходы к сущности и оценке исследовательских способностей.

Так, греческий психолог А. Деметроу вводит понятие каузально-экспериментального мышления, направленного на выявление причинных связей во взаимодействующих структурах посредством экспериментирования. Основными компонентами, по его утверждению, выступают:

- комбинаторные способности, функционирующие как образования, посредством которых человек способен осуществлять перебор всех возможных вариантов взаимодействия переменных с целью нахождения системообразующих, причинно-следственных связей системы;

- способности по формулированию гипотез о возможных причинных отношениях, позволяющие человеку прогнозировать, предполагать наличие тех или иных типов взаимоотношений внутри различных сочетаний факторов, планировать эксперимент;

- способности строить планы многофакторных экспериментов, наличие которых позволяет воплощать, «материализовывать» гипотезы, осуществлять их проверку;

- способности конструирования объяснительных моделей, позволяющие человеку соотносить результаты, полученные в ходе эксперимента с предполагаемой гипотезой, а также интерпретировать [7].

Первый компонент направлен на оценку уровня развития поисковой активности и частично дивергентного мышления, второй характеризует параметр, связанный с базовыми характеристиками дивергентного мышления, а два последую-

щих компонента предполагают активное включение механизмов конвергентного мышления.

Попытку усовершенствовать данный подход предпринял А. Н. Поддьяков. Он вводит понятие комбинаторного экспериментирования, под которым понимает построение комплексных, комбинированных воздействий на объект, с целью выявления его системообразующих связей на основе анализа информации о взаимодействии факторов. Он рассматривает комбинаторное экспериментирование ребенка как аналог многофакторного экспериментирования взрослых, полагая, что комбинаторное экспериментирование дошкольников – это особое, чрезвычайно важное направление познавательного развития детей. По его мнению, оно служит одной из основных предпосылок становления у детей начальных форм системного подхода к изучению сложных явлений и тем самым вносит существенный вклад в их познавательное развитие [5].

В процессе собственного исследования А. Н. Поддьяков доказал, что дошкольники способны осуществлять достаточно эффективный комбинаторный перебор нескольких факторов (в некоторых случаях – до шести факторов) и понимать многофакторные механические, математические и логические зависимости, заложенные в объекте. Он создал диагностический инструментарий, включающий целый ряд установок для оценки и развития исследовательского поведения дошкольников («счетная установка», «механическая установка», «матричная установка», «треугольная установка» и др.) [5].

Таким образом, ученому удалось выявить принципиально новое психологическое явление – способность дошкольников к решению комплексных, многофакторных задач, что долгое время в психологии отрицалось.

Наиболее интересный подход к оценке исследовательских способностей, на наш взгляд, предлагает А. И. Савенков. Он рассматривает исследовательские способности как сложный комплекс, включающий и получение, и обработку информации, добытой в ходе исследовательского поиска [6].

Согласно подходу А. И. Савенкова, структуру исследовательских способностей составляют: поисковая активность, являющаяся мотивационным компонентом исследовательских способностей; конвергентное и дивергентное виды мышления, являющиеся основными механизмами осуществления исследовательской деятельности [6].

В основе поисковой активности лежит ориентировочно-исследовательский рефлекс, выявленный русским физиологом И. П. Павловым. Поэтому потребность в поиске, исследовательском поведении является врожденной, но у различных субъектов она развита в разной степени. Это связано с тем, что при рождении индивид обладает только предпосылками к развитию этой потребности, а окончательно она формируется в процессе индивидуального развития и социального общения.

Соответственно этому пониманию мы выделили и обосновали следующие психологические особенности развития исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста:

– в структуре мотивации доминируют мотивы *«бескорыстной любознательности»*, рассматривающиеся в психологии как ступень познавательной активности и представляющие собой активное стремление познавать окружающий мир; *склонности к экспериментированию*, состоящие в наличии у ребенка ярко выраженной установки на получение чего-то нового, неожиданного в ситуации, не запланированной взрослым, когда ребенок сам строит свою деятельность (ставит цели, выбирает необходимые средства и способы ее осуществления), и тесно связанная с практическим преобразованием предметов и явлений. В процессе таких преобразований ребенок выявляет в объекте новые свойства, связи и зависимости. Другие мотивы (широкие социальные, процессуальные и другие) находятся в подчиненном положении;

– *дивергентное мышление*, представляющее собой процесс, отступающий от логической последовательности, идущий одновременно в нескольких направлениях, приводящий к нескольким альтернативным решениям, и проявляющееся в исследовательской деятельности в самостоятельной постановке ребенком познавательных и практических целей, в многообразии выдвигаемых гипотез, в применении разнообразных способов действий;

– *конвергентное мышление*, рассматривающееся как последовательный, логический процесс, протекающий строго «от ступени к ступени», приводящий к единственно правильному решению, и проявляющееся в исследовательском поиске при построении единственной, наиболее адекватной системы интерпретации, нахождении того единственного принципа, которому подчиняется функционирование объекта. В старшем дошкольном возрасте наглядно-действенное и наглядно-образное мышление доминируют над относительно слабо представленным словесно-логическим мышлением, что определяет характер исследовательского поиска ребенка: дошкольник может логически правильно рассуждать, делать выводы и умозаключения, когда решает понятные, интересные для него исследовательские задачи и при этом наблюдает доступные его пониманию факты;

– особенности проявления поведенческих характеристик: *стремления к самостоятельности*, состоящее в способности ребенка без посторонней помощи видеть проблему и, исходя из нее, ставить цель, не ожидая подсказок и указаний от других людей, активно отстаивать свою точку зрения; *критичности*, позволяющая освобождаться от шаблонных способов действий, помогающая обнаруживать и корректировать ошибки, идти вглубь вопроса; *настойчивости*, проявляющейся в способности постоянно и длительно преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями. В старшем дошкольном возрасте поведение ребенка характеризуется ситуативностью, неустойчивостью, произвольностью. Это

определяет характер процесса и развития исследовательского поиска: его стремительность, ситуативность, кратковременность и связь с интересом к деятельности;

– *концентрации внимания*, под которой понимается сосредоточенность сознания на объектах, предполагающая повышение уровня сенсорной, интеллектуальной, двигательной активности; *склонности к наблюдениям*, проявляющейся в умении ребенка подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства предметов и явлений. Старший дошкольник активно интересуется явлениями живой и неживой природы, проявляет инициативу, которая обнаруживается в наблюдении, рассматривании, поиске. Восприятие превращается в особую познавательную деятельность и становится более осмысленным, целенаправленным, анализирующим. Ребенок, воспринимая предметы и действия с ними, более точно оценивает цвет, форму, величину, активно использует в своей речи названия качеств, признаков, состояний различных объектов и отношений между ними.

Таким образом, психологические особенности развития исследовательских способностей дошкольника определяются спецификой развития мотивационных, интеллектуально-творческих и поведенческих характеристик.

Для определения исходного уровня исследовательских способностей и динамики их развития были разработаны параметры (*любопытность; склонность к экспериментированию; развитость конвергентного и дивергентного мышления; устойчивый интерес к наблюдению*) и комплекс диагностических методик, включающий в себя:

1. Для оценки дивергентного мышления был взят «*Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма П. Торренса*» – сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торренса [4]. Нами был выбран второй субтест фигурной батареи тестов творческого мышления П. Торренса «Закончи рисунок». Тест используется для исследования творческой одаренности детей, начиная со старшего дошкольного возраста (5–6 лет) и до выпускных классов школы (17–18 лет). По итогам выполнения задания высчитываются баллы по четырем параметрам: *продуктивность (беглость) мышления; оригинальность мышления; гибкость мышления; разработанность мышления*.

2. Для оценки невербального конвергентного мышления использовался тест «*Прогрессивные матрицы Дж. Равена*» – наиболее популярная методика диагностики невербального конвергентного мышления. Важной особенностью этой методики является независимость оценки эффективности умственной деятельности от влияний культуры.

3. Для оценки вербального конвергентного мышления были использованы следующие методики: «*Исключение четвертого*» – исследование способности к классификации; «*Назови одним словом*» – исследование способности к обобщению; «*Аналогии*» – исследование способности строить простые аналогии.

4. Для экспертной оценки исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста был разработан «*Опросник для взрослых*», который состоит из 12 подразделов с показателями, характеризующими поведение детей с точки

зрения проявления их исследовательских способностей: *оригинальности, гибкости, продуктивности, разработанности, любознательности, склонности к экспериментированию, склонности к наблюдениям, способности делать выводы и умозаключения, самостоятельности, настойчивости, критичности, уровень развития внимания.* Каждый раздел включает четыре утверждения, по которым взрослые характеризуют ребенка, используя шкалу от 4 до 0.

5. *Наблюдение* за проявлениями исследовательского поведения дошкольников в регламентированных и нерегламентированных условиях деятельности.

Наблюдение осуществлялось в два этапа. На первом этапе наблюдение за проявлениями исследовательского поведения старших дошкольников осуществлялось на занятии. Так, на занятии детям предлагался объект для исследования. На втором этапе наблюдение за проявлениями исследовательского поведения старших дошкольников осуществлялось в свободной деятельности. В группу незаметно от детей вносился новый объект для исследования и фиксировалось поведение детей. Схема наблюдения отражена в таблице 1.

Таблица 1

Схема наблюдения за проявлениями исследовательского поведения детей старшего дошкольного возраста

№ п/п	Показатели наблюдения	Степень проявления				
		4	3	2	1	0
1.	Проявляет интерес к объекту (отстраненность – вовлеченность)					
2.	Способен концентрировать внимание на объекте (высокая концентрация внимания – отвлекаемость внимания)					
3.	Рассматривает объект, пытается выяснить, как он устроен, его предназначение, свойства, качества					
4.	Способен проанализировать объект, выделить его существенные свойства					
5.	Задаёт вопросы по содержанию объекта					
6.	Способен выдвигать гипотезы (статичность – продуктивность)					
7.	Проверяет свои идеи опытным путем					
8.	Способен находить применение объекту исследования в собственной деятельности					
9.	Эмоционален (высказывания типа «это интересно», «сейчас посмотрим», «надо подумать» и др.)					

6. «Анкета для родителей» для выявления отношения родителей к поддержанию и развитию исследовательского поведения детей. Она составлена на основе разработок американского ученого Д. Льюиса, который выделил наиболее типичные варианты родительского поведения и отношения, стимулирующие позитивное развитие детей.

Анализ результатов, полученных на констатирующем этапе эмпирического исследования, показал, что у детей недостаточно сформирована установка на творчество, на выдачу оригинальных и разнообразных ответов. Дети редко проявляют творческий подход в деятельности, они зажаты, действуют в основном стандартно, стереотипно. Это говорит о репродуктивном стиле деятельности детей, отличительной чертой которого является воспроизведение стандартных и стереотипных решений, ориентация на заведомо признанный «правильный», с точки зрения взрослого, путь решения проблемы, что отрицательно сказывается на осуществлении исследовательской деятельности детей, особенно на этапе постановки проблемы, поиска информации, выдвижения гипотез.

Анализ оценки вербального конвергентного мышления показал, что у детей недостаточно сформированы операции обобщения, классификации, выявления существенных признаков и построения простых аналогий. У большинства детей обобщение и классификация носят недифференцированный характер, опирающийся на отдельный, несущественный признак, осуществляются не сразу, а в результате упражнений. Дети затрудняются разграничивать признаки и подменяют несущественными. У детей не сформирована способность построения аналогий. Все это существенно затрудняет осуществление исследовательской деятельности, особенно этапы анализа и оценки информации, формулирования выводов и умозаключений. Более высокие результаты были получены в результате оценки невербального мышления, что свидетельствует о том, что дети более успешно и результативно осуществляют конвергентное мышление, опираясь на наглядные образы.

Полученные данные имеют в своей основе объективные причины. Это связано с тем, что у детей дошкольного возраста преобладающей формой мышления является наглядно-образное, то есть, познавая объект, ребенку необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот объект. Словесно-логическое мышление начинает активно формироваться только к концу старшего дошкольного, началу младшего школьного возраста, поскольку функционирует на базе языковых средств и характеризуется использованием понятий, логических конструкций, которые часто не имеют прямого образного выражения. Поэтому преобладание более высоких результатов по невербальному тесту над данными, полученными в ходе диагностики вербального мышления, вполне закономерно и обусловлено возрастными особенностями детей.

Анализ данных, полученных в ходе наблюдения, показал, что у детей есть интерес к исследованию. Дети с интересом включаются в процесс исследования, изучают новые объекты, особенно живые (животные, растения). Так, на занятие педагог принесла кошку. Дети с увлечением рассматривали ее, достаточно эмоционально реагировали («Вот это да!», «Как интересно!» и др.), играли с ней, кормили ее, давали ей еду различного характера и наблюдали, что ей больше нравится, потом делали вывод, о том, что кошка ест. Но, как показало наблюдение, интерес достаточно кратковременен и неустойчив. Дети в силу возрастных особенностей не могут длительное время сосредоточивать внимание на объекте исследова-

ния, быстро отвлекаются и переключаются на более легкий и примитивный вид деятельности, поэтому педагогу необходимо было прилагать усилия для поддержания у детей интереса к исследованию.

При анализе объекта исследования большинство детей отвлекается от существенных признаков и переключается на несущественные, дети мало проявляют инициативы при выдвижении гипотез по применению и использованию объекта исследования, предлагают достаточно стандартные варианты ответов либо копируют ответы своих сверстников. Так, педагог спросила, для чего нужна человеку кошка, Саша М. ответила: ловить мышей, и все дети стали повторять за ней этот вариант ответа. Дети мало задают вопросы по содержанию объекта, большинство ждут от воспитателя готовых инструкций.

В свободной деятельности интерес к исследованию еще более краток, потому что нет человека, который бы удерживал его. Дети быстро отвлекаются и переключаются на другие виды деятельности: катание машин по полу, игры с оружием, бегание по группе. Данные виды деятельности более привлекательны для большинства детей. Только единицы (1–2 человека из группы) могут достаточно длительное время самостоятельно удерживать внимание на объекте исследования, анализировать, найти применение в своей собственной деятельности.

Опрос родителей показал, что большинство взрослых не приветствуют и даже чаще всего препятствуют исследовательским проявлениям детей, что приводит к развитию у детей пассивности, несамостоятельности, затрудняет их адаптацию к быстро меняющимся условиям жизни. На наш взгляд, взрослые не должны подавлять, сковывать проявления активности детей, а наоборот, специально создавать такие ситуации, в которых они ощущали бы радость открытий.

Таким образом, исследовательские способности – это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успешность и качественное своеобразие процесса поиска, приобретения и осмысления новой информации. В фундаменте исследовательских способностей лежит поисковая активность. Она выступает в качестве мотива, энергетизирующего механизмы исследовательского поведения.

Психологические особенности развития исследовательских способностей дошкольника определяются спецификой развития мотивационных, интеллектуально-творческих и поведенческих характеристик.

Список использованных источников

1. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – М. : КДУ, 2011. – 400 с.
2. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1 / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 192 с.
3. Павлов, И. П. Мозг и психика: избр. психол. труды / И. П. Павлов ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Ин-т практической психологии, 1996. – 320 с.
4. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма : пособие для школьных психологов. – М. : ИНТОР, 1995. – 48 с.

5. Поддъяков, А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддъяков. – М. : Эребус, 2006. – 266 с.

6. Савенков, А. И. Методика исследовательского и проектного обучения школьников / А. И. Савенков. – М. : Дом Федорова, 2016. – 128 с.

7. Demetriou, A. Strure and development of causalexperimental thought: From early adolescence to youth / A. Demetriou, A. Efklides // Developmental Psychology. – 1993. – Vol. 29. – № 3. – P. 480–497.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 370(045)

ББК 88.40

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

БИРЮЛЕВА ЕЛЕНА ИГОРЕВНА

преподаватель кафедры психологии

Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия

elena-biruleva@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностные ориентации, студенты-бакалавры, психолого-педагогическое образование, развитие.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема развития ценностных ориентаций студентов-бакалавров, обоснована актуальность. Представлены результаты констатирующего эксперимента по изучению ценностных ориентаций студентов-бакалавров направления подготовки Психолого-педагогическое образование. Также обоснована и экспериментально доказана эффективность разработанной программы по развитию ценностных ориентаций студентов-бакалавров направления подготовки Психолого-педагогическое образование.

THE DEVELOPMENT OF VALUE ORIENTATIONS STUDENTS OF BACHELORS IN THE FIELD OF PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION

BIRYULEVA ELENA IGOREVNA

lecturer the department of psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: value orientation; students, psychological and pedagogical education, development.

ABSTRACT: In the article the problem of development of valuable orientations of students-bachelors, the urgency. Presents the results of the experiment for the study of value orientations of stu-

dents of bachelors in the field of Psycho-pedagogical education. Also justified and experimentally proved the effectiveness of the developed program on development of value orientations of students of bachelors in the field of Psycho-pedagogical education.

Изучение ценностных ориентаций человека на сегодняшний день является особо актуальной проблемой и относится к числу наиболее важных в современной психолого-педагогической теории и практики. Данная проблема имеет комплексный характер и является предметом изучения многих наук: философии, психологии, социологии, педагогики, аксиологии. Особое значение данный феномен имеет в процессе профессионального становления современного студента. Ведь именно от того, какой ценностный фундамент будет заложен у молодого поколения, во многом зависит развитие современного общества.

В психологическом словаре А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского под ценностными ориентациями рассматривается способ разделения человеком объектов по мере их значимости, которые формируются при освоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, действиях, интересах, поступках и других проявлениях личности [6, с. 489].

Т. В. Савинова, Е. И. Бирюлева рассматривают ценностные ориентации как компонент профессиональной компетентности будущего педагога-психолога. Авторы считают, что именно ценностные ориентации лежат в основе успешной профессиональной самореализации [7, с. 38].

Н. А. Вдовина в своих работах рассматривает процесс усвоения ценностных ориентаций личности. Автор отмечает, что процесс усвоения ценностных ориентаций переходит от способности к осознанию ценности к ее внутреннему принятию на фоне положительного эмоционального восприятия, затем к возможности ее реализации, закрепления и способности актуализировать значимые для деятельности и поведения индивида ценностные ориентации [2, с. 75].

А. А. Бодалев подчеркивает, что профессия психолога предполагает, что овладевший ею человек на познавательном уровне проявит способность капитально ориентироваться в общем, особенно в единичном, характеризующем психику людей, и хорошо знать причины, которые обуславливают тот или иной тип ее развития или появления в ней конкретных изменений. На уровне поведенческо-инструментальном он сумеет с позиции своей профессии найти и осуществить способы успешного решения любой из проблем, характер которых входит в компетенцию психолога [1].

Опытно-экспериментальная работа по изучению ценностных ориентаций будущих психологов была проведена на базе научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» г. о. Саранск. В исследовании приняли участие студенты-бакалавры III–IV курсов направления под-

готовки Психолого-педагогическое образование профилей Психология образования, Психология и социальная педагогика в количестве 50 человек.

В ходе исследования использовались следующие методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича [4, с. 26], «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубновой [8, с. 18], «Ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварца [3, с. 57].

С помощью методики М. Рокича «Ценностные ориентации» мы проанализировали иерархию ценностей по двум классам: терминальные и инструментальные. У студентов экспериментальной группы по классу терминальных ценностей преобладающими стали ценности «здоровье» (16 %), «любовь» (12 %), «материально обеспеченная жизнь» (12 %). Незначимыми (0 %) оказались терминальные ценности – «уверенность в себе», «творчество», «развитие», «счастье других». В иерархии инструментальных ценностей преобладающими оказались ценности: «воспитанность» (16 %), «высокие запросы» (12 %), «жизнерадостность» (12 %).

С помощью методики «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С. С. Бубнова) мы исследовали реализацию ценностных ориентаций личности в реальных условиях. По результатам проведенной методики наиболее выраженными ценностями у студентов стали «здоровье» (16 %), «любовь» (12 %), «высокое материальное благосостояние» (12 %).

С помощью методики «Ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварца исследовалась ценностно-мотивационная сфера студентов. Методика состояла из двух частей. На уровне нормативных идеалов наиболее выраженными ценностями у студентов стали «гедонизм» (16 %), «власть» (16 %). Наименее выраженные ценности – «традиции» (8 %), «универсализм» (0 %). На уровне индивидуальных приоритетов наиболее выраженными ценностями у студентов стали «гедонизм» (16 %), «власть» (16 %).

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что у студентов преобладают такие ценности, как «гедонизм» (16 %), «здоровье» (16 %), «власть» (16 %), «любовь» (12 %), «материально обеспеченная жизнь» (12 %).

На основании полученных результатов нами была спроектирована программа развития ценностных ориентаций студентов-бакалавров направления подготовки Психолого-педагогическое образование. Данная программа предполагает комплексное развитие базовых ценностных ориентаций личности и включает в себя три основных этапа: адаптационно-ознакомительный, развивающий, рефлексивно-оценочный.

Адаптационно-ознакомительный этап предполагает осознание и принятие студентами своих ценностей. Данный этап включает в себя проведение просветительского мероприятия «Ценности в моей жизни», целью которого является знакомство студентов с понятием «ценность», выделение основных базовых ценностей человека, определение роли ценностей в жизни. Также на этом этапе реализу-

ется тренинг «Мои ценности», целью которого является осознание и принятие студентом своих ценностей.

Второй этап реализуется в процессе прохождения студентами следующих видов производственных практик: Педагогическая практика (III курс), Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (IV курс). В период прохождения представленных практик студентам предлагаются такие задания как: изучение и подбор методик на диагностику ценностных ориентаций личности, проведение их с подростком; ведение дневника профессионально-личностного самосовершенствования; составление профессионального портрета психолога; разработка конспекта и презентации для выступления на педагогическом совете школы «Ценностные аспекты воспитательного процесса в школе» и другие.

Рефлексивно-оценочный этап направлен на самоанализ ценностных ориентаций. На этом этапе студентам предлагается проанализировать дневник профессионально-личностного роста, по результатам которого каждый студент должен отметить произошедшие изменения и представить их в творческой форме. На этом этапе происходит рефлексия студентами своих ценностей и личности в целом.

По завершении формирующего эксперимента нами были изучены изменения, произошедшие у испытуемых экспериментальной группы до и после проведения программы. Нами были повторно проведены методики, используемые на констатирующем этапе эксперимента. В экспериментальной группе приняли участие студенты-бакалавры направления подготовки Психолого-педагогическое образование в количестве – 25 человек.

У испытуемых экспериментальной группы по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича после проведения программы ценностные ориентации изменились. По классу терминальных ценностей увеличилось количество выборов по ценностям «счастливая семейная жизнь» (16 %), «интересная работа» (8 %), «красота природы и искусства» (4 %). Значительно ниже у испытуемых стали такие ценности, как «материально обеспеченная жизнь» (0 %), «развлечения» (0 %). Увеличилось количество выборов по инструментальным ценностям «ответственность» (8 %), «самоконтроль» (4 %), «независимость» (4 %), «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов» (4 %), «терпимость» (4 %).

Анализируя полученные результаты по методике «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С. С. Бубнова), можно отметить, что у испытуемых увеличилось количество выборов по ценностям «любовь» (16 %), «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (12 %), «общение» (12 %), «признание, уважение людей, влияние на окружающих» (8 %), «поиск прекрасного, наслаждение им, эстетическая ориентация» (4 %), «помощь и милосердие к другим людям» (4 %). Значительно ниже у испытуемых стала такая ценность, как «приятное времяпрепровождение, отдых» (0 %).

На уровне нормативных идеалов и личностных приоритетов по методике «Ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварц увеличилось количество выборов по

ценностям «самостоятельность» (16 %), «достижения» (16 %), «традиции» (12 %), «безопасность» (8 %), «доброта» (8 %). Значительно ниже у испытуемых стали такие ценности, как «власть» (4 %), «гедонизм» (4 %).

Для оценки эффективности развития ценностных ориентаций студентов-бакалавров направления подготовки Психолого-педагогическое образование нами была также разработана анкета «Мои ценностные ориентации». Анкета включала в себя 10 открытых вопросов и предоставлялась испытуемым экспериментальной группы. Обработка анкеты носила качественный характер.

Для подтверждения эмпирических данных о наличии различий между показателями испытуемых экспериментальной группы был использован критерий Пирсона χ^2 . По методикам «Ценностные ориентации» М. Рокича (терминальные ценности $\chi^2_{\text{эмп.}} = 28,52^*$, инструментальные ценности $\chi^2_{\text{эмп.}} = 27,61^*$), «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубнова ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 24,23^*$), «Ценностный опросник» Ш. Шварца (уровень нормативных идеалов $\chi^2_{\text{эмп.}} = 16,93^*$, уровень личностных приоритетов $\chi^2_{\text{эмп.}} = 22,06^{**}$) нами была подтверждена альтернативная гипотеза H_1 о наличии различий результатов экспериментальной группы до и после проведения экспериментальной программы.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что у студентов перестроилась иерархия ценностных ориентаций. Значительно выше стали такие ценности, как «счастливая семейная жизнь» (16 %), «любовь» (16 %), «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (12 %), «общение» (12 %), «признание, уважение людей, влияние на окружающих» (8 %), «интересная работа» (8 %), «ответственность» (8 %). Следовательно, разработанная и апробированная программа развития ценностных ориентаций студентов-бакалавров направления подготовки Психолого-педагогическое образование является эффективной.

Список использованных источников

1. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Просвещение, 2008. – 168 с.
2. Вдовина, Н. А. Профессионально-ценностное развитие будущего педагога / Н. А. Вдовина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4 (4). – С. 75–77.
3. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2014. – 70 с.
4. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
5. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ, 2005. – 448 с.
6. Петровский, А. В. Психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 2009. – 512 с.
7. Савинова, Т. В. Проектирование программы развития ценностных ориентаций будущих психологов в образовательном пространстве педагогического вуза / Т. В. Савинова,

Е. И. Бирюлева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5 (109). – С. 38–41.

8. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2012. – 490 с.

[В содержание](#)

УДК 378(574)(045)

ББК 74.58

НОВАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО СИСТЕМЕ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

БУЗАУБАКОВА КЛАРА ДЖАЙДАРБЕКОВНА

доктор педагогических наук, профессор

Таразский государственный педагогический институт

г. Тараз, Казахстан, klara_1101@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дуальное образование, интеллектуальная школа, интегративная методология, методическая сетевая связь, инновационная практика, информационный банковский фонд.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема повышения эффективности обучения в казахстанских вузах при условии использования дуального обучения и создания системы дуального обучения на основе инновационного сотрудничества вузов РК.

NEW MODEL OF BACHELORS PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATIONAL PROGRAMS ON PEDAGOGICAL ORIENTATION ACCORDING TO THE SYSTEM OF DUAL TRAINING

BUZAUBAKOVA KLARA DZHAI DARBEKOVNA

Doctor of the pedagogical sciences, professor

Taraz state pedagogical institute, The Republic of Kazakhstan

KEY WORDS: dual education, intellectual School, an integrative methodology, systematic communication networks, innovative practice, an information bank fund.

ABSTRACT: The article discusses the problem of improving the effectiveness of training in Kazakhstan high schools provided the use of a dual system of education and the creation of a dual training based on innovative cooperation of universities of Kazakhstan.

Совершенствование педагогического образования требует необходимости изменения в организации, содержании, технологиях и масштабе подготовки педагогов.

В педагогике проводится системная работа по ликвидации противоречий между требованиями, предъявляемыми к современной личности и деятельности учителя, и фактическим уровнем готовности выпускников к работе в дошкольных и общеобразовательных учреждениях.

Одним из путей ликвидации пропасти между теорией и практикой является внедрение дуальной системы профессионального образования.

Дуальная система образования – система образования, предусматривающая сочетание обучения в учебном заведении с периодами производственной деятельности.

Дуальность означает «двуединство, двойственность», «единое организационное целое». Подобная форма профессионального образования возникла как продукт социального партнерства, которое представляет собой механизм тесного взаимодействия государства, работодателей, профсоюзов и различных общественных объединений по подготовке высококвалифицированного персонала в соответствии с потребностями рынка труда.

Под дуальной системой образования понимают систему, когда образование обучающихся по признанной профессии происходит в двух учебных заведениях, т. е. два учреждения участвуют в образовании. С одной стороны, это профессиональная школа, а с другой – обучающее предприятие. Оба учреждения являются по отношению друг к другу независимыми партнерами.

Фактически профессиональное обучение на предприятии осуществляется под контролем предпринимателей (государство определяет наиболее общие основы профессионального образования). Это обусловлено тем, что значительное учебное время по дуальной форме профессионального обучения отводится на обучение непосредственно на рабочем месте.

Учебный процесс организуется следующим образом: параллельно с обычными занятиями в вузе, колледже или ином профессиональном учебном заведении (общеобразовательная подготовка) обучающиеся ходят на работу на конкретное предприятие или фирму, где приобретают практический опыт (профессиональная подготовка).

Очень важно, что студенты, сочетающие обучение с производственной деятельностью, остаются работать на обучающем предприятии. Необходимо взаимодействие учреждений образования с работодателем.

Впервые дуальное образование было введено в Германии. Поэтому на сегодняшний день Германия по праву считается общепризнанным лидером в данном вопросе. Система дуального образования Германии проверена жизнью и является образцом для всего Европейского Союза.

Практическая (производственная) часть составляет примерно две трети времени обучения, а школьная (профессионально-теоретическая) часть – примерно одну треть времени обучения. Эта система практикуется не только в Германии, но ещё и в Австрии, и в Швейцарии.

По оценке Международного института мониторинга качества рабочей силы (Швейцария), система профессионального образования Германии является одной из лидеров по уровню квалификации кадров.

Учебная программа формируется по заказу и при участии работодателей, которые, помимо этого, имеют возможность распределять объем учебного материала по дисциплинам в рамках одной специальности. На теоретическую и практическую части отводится примерно равное количество времени. Срок, на который рассчитаны германские программы дуального обучения, варьируется в промежутке от двух до трех с половиной лет.

Всемирный опыт ведущих европейских стран (Германия, Австрия, Франция, Швейцария и др.) от внедрения дуальной системы образования в профессиональную подготовку специалистов имел свои положительные результаты. Поэтому зарубежные ученые – W. Greinert, F. Kuebert, A. Lipsmeier, H. Puetz, A. Schelten, H. Schmidt, K. Stratmann – исследовали экономическую рентабельность профессионального обучения производства и эффективность взаимосвязи профессиональной школы и производства.

Дуальную систему образования исследовали и в странах СНГ, которая была внедрена в профессионально-техническое образование, о чем научно-производственную общественность информируют ведущие ученые-педагоги (Л. И. Корнеева, Г. Б. Корнетов, Е. В. Корягина, М. С. Савина, Е. Е. Федотова, О. Д. Федотова и др.). Дуальная система образования исследовалась в странах СНГ, внедрена в профессионально-техническое образование [1; 2; 3; 4; 5; 6].

В 2014 году в России началась подготовка по внедрению дуальной модели в систему среднего профессионального образования. Пилотные проекты реализуются в Калужской, Ульяновской и Ярославской областях, Пермском и Красноярском краях. Регионы-участники отобраны по конкурсу, проведенному Агентством стратегических инициатив (АСИ).

С 2013 г. дуальное обучение начали вводить в Казахстане. Были выделены отрасли, которые нуждаются в кадрах (сельское хозяйство, транспорт, металлургия и машиностроение, нефтегазовое и химическое производство), и учебные заведения, где их могут подготовить.

В 2014–2015 гг. в Казахстане многие профессионально-технические учебные заведения уже перешли на дуальную систему обучения. Но в Казахстане отсутствуют высшие педагогические учебные заведения, которые внедрили дуальную систему образования.

Предпринимаются первые шаги по внедрению дуального образования в систему высшего педагогического образования. В настоящее время в Казахстане открыто 20 Назарбаев Интеллектуальных школ, для которых не ведется специальная подготовка кадров. По этой причине наиболее талантливые учителя общеобразовательных школ переходят работать в Назарбаев Интеллектуальные школы, а это в какой-то степени может привести к снижению качества знаний в средних общеобразовательных школах.

Особенностью данного проекта Концепции является система дуального обучения гуманитарного направления, где рассматриваются прежде всего педагогические специальности.

Задачи дуального обучения состоят в том, чтобы помочь студентам сформировать сумму теоретических и практических компетенций, которую он сможет активно применять в познавательной и профессиональной деятельности. Овладев данной суммой, будущий учитель должен уметь:

1) транслировать теоретические знания, умения и навыки в практическую деятельность;

2) сформировать индивидуальные интересы и способности личности будущего специалиста;

3) раскрыть себя как конкурентоспособную личность, обучение которого происходит в двух учебных заведениях.

Очень важно, студенты, сочетающие обучение с производственной деятельностью, остаются работать на обучающем предприятии.

В 2014–2015 гг. в Казахстане большинство профессионально-технических образовательных учреждений перешло на дуальную систему обучения.

Мы наблюдаем первые шаги по использованию дуального обучения в системе высшего педагогического образования. На данный момент нет высших учебных заведений, которые готовили бы специалистов для Назарбаев Интеллектуальных школ (НИШ).

Поэтому возникла необходимость внедрения дуального обучения при подготовке конкурентоспособных педагогических кадров в высших учебных педагогических заведениях:

– в высших учебных заведениях для всех специальностей требуются специалисты, владеющие несколькими языками;

– для повышения качества знаний будущих педагогов, помимо теоретических знаний инновационных технологий, студентам необходимо пройти на базе НИШ профессиональную подготовку и после окончания практики сдать зачет.

Опыт подготовки специалистов в вузе в современных условиях выдвигает необходимость подготовки компетентного специалиста, что называется сегодня как желаемый и прогнозируемый результат образования, заложенный в Государственном общеобязательном стандарте образования Республики Казахстан.

Поэтому в педагогике вопрос о построении дуального обучения студентов образовательных программ педагогического направления до сих пор остается открытым.

Исследования проводились на базе двух ведущих учреждений Казахстана – Назарбаев Интеллектуальные школы (НИШ) и Таразского государственного педагогического института (ТарГПИ).

В Таразском государственном педагогическом институте стартовал инновационный проект: «Модернизация высшего педагогического образования:

внедрение и реализация дуальной системы обучения при подготовке педагогических кадров на примере инновационного сотрудничества ТарГПИ и НИШ (г. Тараз)». Цель проекта – определение и разработка теоретико-методологических основ по внедрению дуального обучения при подготовке педагогических кадров в высших учебных заведениях на основе инновационного сотрудничества ТарГПИ и НИШ.

Актуальность исследования в значительной степени определяется тем, что реализация данного проекта осуществляется в рамках установления интегративной связи Школа – НИШ-ВУЗ; разработка образовательной программы «Система дуального образования в высших учебных заведениях»: 3+1. Будущие педагоги бакалавры с 1–3 курса будут получать теоретические знания, 4 курс будет посвящен практике.

На базе НИШ 1 год будет проводиться практика, которая состоит из двух частей: теоретической и практической. Теоретическая часть (1-й семестр) включает проведение курсов обучения по темам «Кембриджский метод обучения», интерактивные методы (мозговой штурм, рефлексия) и психолого-педагогические тренинги. Данные курсы будут проводить учителя НИШ и зарубежные ученые. В практической части (2-й семестр) будущие специалисты должны будут применить свои теоретические знания на практике и в конце практики сдать зачет.

Задачи проекта:

1. Разработка образовательной программы «Система дуального образования высшего учебного заведения» для эффективного применения передового опыта Назарбаев Интеллектуальные школы в средних общеобразовательных школах.

2. Изучение, исследование, внедрение инновационных практик на базе Назарбаев Интеллектуальные школы с внедрением дуальной системы обучения на базе высшего учебного заведения.

3. Внедрение дуальной системы обучения в высшем образовании Республики Казахстан и разработка методики его реализации.

Итог работы – разработка модели инновационного взаимодействия Таразского государственного педагогического института и Назарбаев Интеллектуальные Школы в г. Таразе; разработка системы дуального обучения на основе инновационного сотрудничества ВУЗ и НИШ.

Методы работы:

В исследовании приняли участие преподаватели и студенты образовательных программ «Профессиональное обучение» и «Физическая культура и спорт» ТарГПИ. При разработке новой модели профессиональной подготовки и системы дуального обучения на основе инновационного сотрудничества ВУЗ И НИШ нами учитывались следующие принципы:

- гуманизация – диалогичность учебного материала;
- универсальность – полнота набора дисциплин, обеспечивающих единство теоретического и практического аспектов подготовки будущих специалистов;

- фундаментальность – научное обоснование и высокое качество предметной, психолого-педагогической и профессиональной подготовки;
- непрерывность и преемственность этапов и ступеней профессионального образования, обуславливающие преемственность уровней становления специалистов;
- интегративность – междисциплинарные связи, ориентированные на формирование требуемой компетенции, создаваемые на основе модульных образовательных программ;
- гибкость и вариативность содержания и технологий образовательного процесса в системе профессионального образования;
- адаптивность – развитие способности к социализации специалиста в условиях меняющейся производственной ситуации; видов мышления будущего специалиста;
- взаимодействие теории с практикой – воздействие и взаимосогласование требований образовательного учреждения и вуза, их взаимная обусловленность в изменении направлений обучения и подготовки или взаимоперехода.

Ядром новой модели профессиональной подготовки и системы дуального обучения на основе инновационного сотрудничества ВУЗ И НИИШ являются выявленные в ходе исследования и опроса обучающихся компетенции, которыми должен обладать выпускник высшего учебного заведения в области педагогики по соответствующим профилям. Все компетенции (ключевые, предметные и специальные) студентам необходимо было отметить по 5-балльной системе, оценить значимость и качество компетенций, сформированных во время обучения по образовательной программе.

Информационными источниками, на основе которых строилась система компетенций выпускников образовательных программ, были: государственный общеобязательный стандарт образования, квалификационные справочники по специальностям; должностные инструкции организаций-лидеров; результаты опроса академических экспертов; результаты опроса работодателей.

Для оценки компетентностной модели бакалавра образовательных программ педагогического направления использовали анкеты: «Карта перечня общих и профессиональных компетенций», «Удовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников ТарГПИ», «Карта знаний, умений и навыков, соответствующих каждой компетенции».

В Таразском государственном педагогическом институте и Назарбаев Интеллектуальные Школы в г. Таразе ведущие педагоги провели работу по созданию новой модели инновационного взаимодействия нескольких учреждений и разработали систему дуального обучения на основе инновационного сотрудничества ВУЗ И НИИШ на примере образовательных программ «Профессиональное обучение» и «Физическое воспитание и спорт».

Ядром модели инновационного взаимодействия нескольких учреждений являются выявленные в ходе исследования компетенции, которыми должен обладать

выпускник педагогического института по соответствующим образовательным программам.

При создании системы дуального обучения на основе инновационного сотрудничества ВУЗ И НИШ учитывают все заинтересованные стороны и ценностные основания студентов педагогических вузов. Данная система дуальной образования способствует обучению молодых людей по признанной профессии в двух учебных заведениях (рис. 1).

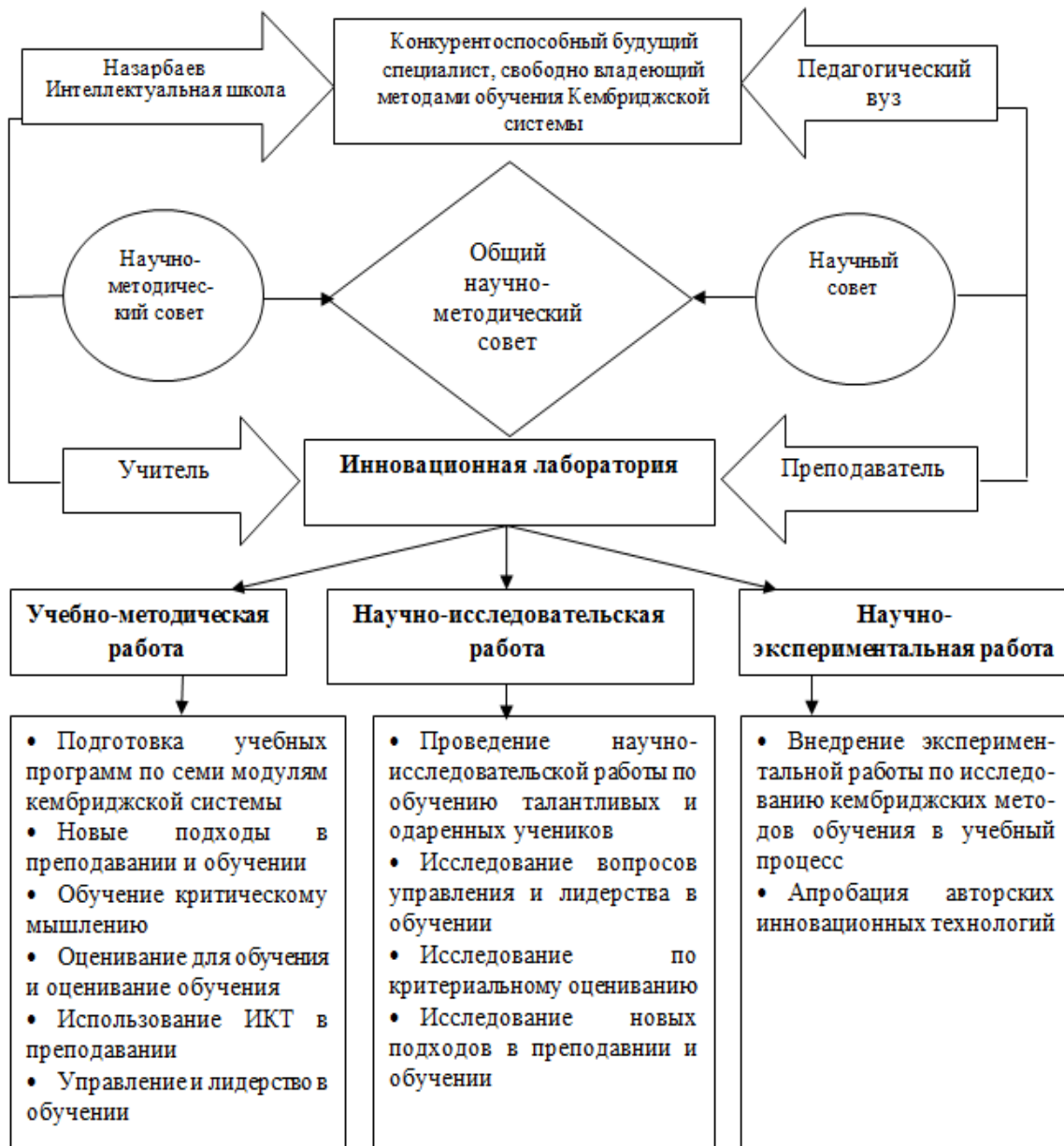


Рис. 1. Система дуального обучения на основе инновационного сотрудничества ВУЗ и НИШ

Преподаватели ТарГПИ, прошедшие обучение в «Назарбаев интеллектуальные школы» по программе подготовке тренеров педагогических вузов, провели курсы дополнительного профессионального образования, разработанные на основе уровневых программ повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан, для выпускников нынешнего года.

Студенты, прошедшие эти курсы, трудоустроившись в дошкольные и общеобразовательные учреждения, лицеи и гимназии г. Тараза и Жамбылской области, внедряют в учебный процесс новые личностно-ориентированные технологии и методы критического мышления, которые позволят учащимся в процессе обучения самим конструировать свой учебный процесс, исходя из реальных и конкретных целей, самим отслеживать направления своего развития и определять конечный результат.

Данный проект в настоящее время приобретает широкомасштабное значение и осуществляется не только в Таразском государственном педагогическом институте, но и в других вузах страны.

Первый этап проекта: Центром педагогического мастерства в Назарбаев Интеллектуальные школы (г. Астана) осуществляется проведение курсов обучения по теме «Кембриджский метод обучения» для профессорско-преподавательского состава. Обучение проводится с участием иностранных педагогов, приглашенных из Кембриджского университета. Преподаватели вузов с разных городов Республики Казахстан обучаются интерактивным методам, способствующим повышению качества образования.

Практическая часть проекта осуществляется в сотрудничестве с Назарбаев Интеллектуальные школы (г. Тараз). В соответствии с задачами данного проекта студенты 4 курса Таразского государственного педагогического института проходят педагогическую практику в Назарбаев Интеллектуальные школы по дуальному обучению и непосредственно на уроках применяют кембриджские методы обучения. По окончании вуза выпускник становится высококвалифицированным специалистом, владеющим новыми инновационными подходами обучения.

ППС института проведено анкетирование студентов выпускного курса в количестве 103 человек. Анализ отмеченных компетенций позволяет отметить наиболее значимые: контролирующую – 50 %, организационно-методическую – 48,3 %, социальную – 36,8 %, межпредметную – 34,5 %.

Анализ результатов анкет выпускников ТарГПИ на предмет сформированности компетенций позволяет выделить наибольший процент овладения формирующей ключевой компетенцией; контролирующая – предметная компетенция; организационно-методическая и программная – специальная компетенция. Наименьший процент овладения выпускниками наблюдается в исследовательской – ключевой, технологической – предметной, развивающей и креативной – специальной компетенциях.

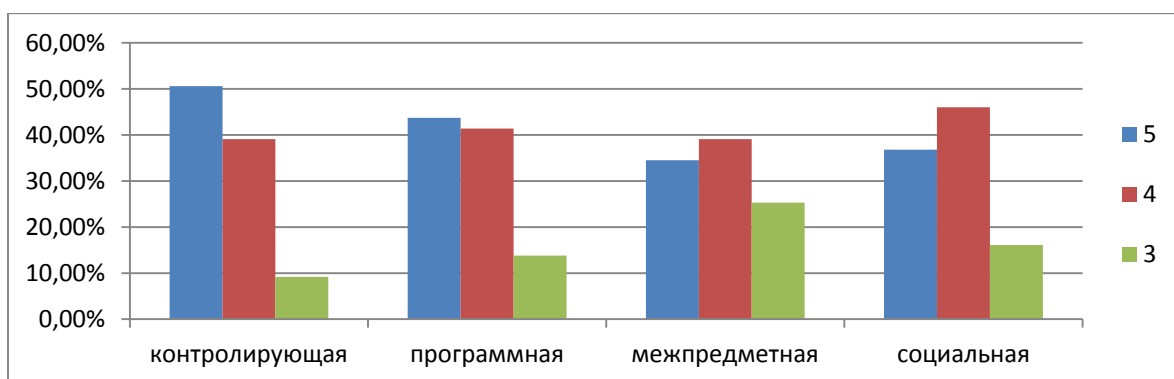


Рис. 2. Наиболее успешно освоенные компетенции

На рисунке 3 помещены результаты сформированности каждой компетенции в отдельности по 5-балльной шкале.

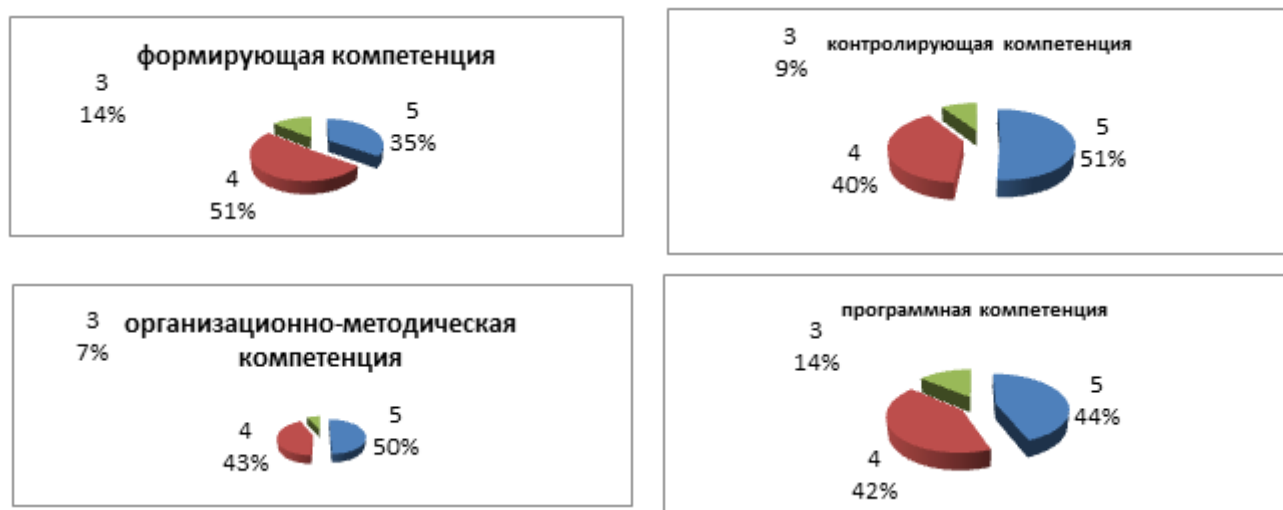


Рис. 3. Результаты по сформированности компетенций

Результаты проведенного исследования по определению модели инновационного взаимодействия Таразского государственного педагогического института и Назарбаев Интеллектуальные школы в г. Таразе позволяет сделать следующие выводы:

- заинтересованность руководителей соответствующих учреждений в практическом обучении своих будущих преподавателей;
- учебное заведение, работающее в тесном контакте с заказчиком, учитывает требования, предъявляемые к будущим специалистам в ходе обучения;
- дуальная система обучения позволяет определить перечень компетенций, необходимых в профессиональном обучении бакалавров;
- дуальная система обучения демонстрирует преимущества этой системы по сравнению с традиционной;

– дуальная система подготовки специалистов устраняет основной недостаток традиционных форм и методов обучения – разрыв между теорией и практикой;

– дуальная система способствует трудоустройству выпускников.

Профессиональная подготовка бакалавра профессионального обучения и физической культуры предполагает внесение существенных изменений в парадигму образования обучения будущего специалиста.

Список использованных источников

1. Корнеева, Л. И. Педагогические особенности деятельности и подготовки обучающего персонала в дуальной системе профессионального образования ФРГ / Л. И. Корнеева. – Е. : Академия, 2001. – 210 с.

2. Корнетов, Г. Б. Реализация историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода / Г. Б. Корнетов. – М. : Просвещение, 2002. – 139 с.

3. Корягина, Е. В. Трудовая мотивация в западном менеджменте / Е. В. Корягина. – М. : Ростов н/Д, 2003. – 150 с.

4. Савина, М. С. Педагогические основы взаимодействия школы и семьи в профессиональной ориентации учащихся / М. С. Савина. – М. : Ростов н/Д, 2001. – 146 с.

5. Федотова, Е. Е. Профессиональная подготовка учащейся молодежи в ФРГ и Швейцарии в условиях НТП / Е. Е. Федотова. – М. : Просвещение, 2003. – 120 с.

6. Федотова, О. Д. Теоретико-методические основы педагогики Германии и ФРГ: конец XIX в. – 90-е годы XX века / О. Д. Федотова. – М. : Просвещение, 2001. – 145 с.

[В содержание](#)

УДК 37.015.3(045)

ББК 88.4

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВУЗОВСКОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕНИЯ

ВАРДАНЯН ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева
г. Саранск, Россия, julia_vardanyan@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социокультурные угрозы, вузовская среда общения, субъект психологической безопасности, отношения, локализация отношений, психосоциокультурный подход, технологии регулирования отношений, технологии реализации отношений.

АННОТАЦИЯ: Статья нацелена на выделение проблемного поля исследования отношений субъекта психологической безопасности и определение особенностей их постановки и решения в вузовской социокультурной среде общения. Рассмотрены социокультурные угрозы и

потенциал их деструктивного влияния на психологическую безопасность отношений, выстраиваемых студентом. Обоснована необходимость создания и применения психосоциокультурного подхода к исследованию технологий регулирования и реализации отношений субъекта психологической безопасности в условиях эскалации социокультурных угроз в современной вузовской социокультурной среде общения.

PROBLEM FIELD OF STUDYING THE RELATIONS OF SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY IN THE UNIVERSITY SOCIOCULTURAL COMMUNICATION ENVIRONMENT

VARDANYAN YULIA VLADIMIROVNA

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical
Institute named after M. E. Evseyev, Saransk, Russia

KEY WORDS: sociocultural threats, university communication environment, subject of psychological safety, relations, localization of relations, psychosociocultural approach, relations regulation technologies, relations implementation technologies.

ABSTRACT: The article aims at highlighting the problem field of studying the relations of the subject of psychological safety and determining their features in the university sociocultural communication environment. Sociocultural threats and the potential for their destructive influence on psychological safety of relations built by the student are examined. The necessity of creation and application of psychosociocultural approach to study of technologies for regulation and implementation of relations of the subject of psychological safety in conditions of escalation of sociocultural threats in the modern university sociocultural communication environment is substantiated.

Среда общения в настоящее время представляет интерес для исследователей разных областей, соприкасающихся с выражением мыслей, чувств, отношений, переживаний и других продуктов внутреннего мира человека и человеческих сообществ, необходимостью их понимания и интерпретации для принятия решений, потребностью в выявлении содержательно-ресурсной базы общения и ее созидательного или разрушительного потенциала, стремлением определить тенденции развития или деградации общения при возникновении новых средств его опосредования и т. д.

Глобальная среда общения, обладающая разнообразными созидательными и деструктивными ресурсами, в настоящее время все больше становится ареной борьбы за мысли, чувства и отношения людей. События последних лет показывают, что в мире есть силы, которые желают контролировать эту среду и под видом борьбы с чуждой пропагандой ограничивают целые группы стран в получении информации из российских средств массовой информации или из уст наших граждан, попавших под действие санкционных списков и лишенных права въезда в некоторые западные страны для участия в симпозиумах, конференциях, спортивных соревнованиях, культурных мероприятиях и т. п. Одновременно эти же или подобные им силы осуществляют взброс дезинформации, проводят кампании по

дискредитации (стран, людей, идей), отработывают техники ведения информационных войн, что дестабилизирует планетарную психологическую безопасность.

Рассмотренная в микросреде, среда общения, обладающая усиливающимися возможностями для познавательного и личностного развития и самореализации человека, также одновременно характеризуется сосуществованием и / или противоборством разных деструктивных тенденций. В этих условиях возникает множество источников психологической опасности (психологического давления, агрессивного поведения, лжи, манипуляции, деструктивного переживания, отчуждения, отрицательного эмоционального заражения и др.), способных причинить значительный ущерб психическому и психологическому здоровью личности, снизить ее психологическую безопасность.

Психологическая безопасность рассматривается с разных позиций. Предложены пути моделирования и проектирования среды (образовательной, тренировочной, социальной и др.), в которой участники чувствуют защищенность и удовлетворение основных потребностей (И. А. Баева [3], Ю. В. Варданян [7], Т. И. Колесникова [19], Э. Э. Сыманюк [24], Е. В. Царева [26] и др.). Особо подчеркивается необходимость «развития и педагогизации социокультурного пространства будущего учителя» [15, с. 66], в котором созданы условия, способствующие развитию психологической безопасности «на фоне усиления устойчивости позитивного психоэмоционального состояния и ожидания успеха» [8, с. 16]. Эти исследования обеспечивают выработку эффективных решений проблем психологической безопасности в системе социальных и профессиональных отношений.

Под психологической безопасностью личности понимаем состояние ее защищенности и психологического благополучия, достигаемое в результате владения приемами нейтрализации и преодоления психологической опасности, наличия психологически комфортной атмосферы, усиливающей референтность и значимость выстраиваемых и реализуемых отношений. Личность и / или группа как субъект психологической безопасности – это носитель потребности в психологической безопасности, который достигает ее, прибегая к внешней помощи и / или мобилизуя собственные внутренние ресурсы. Психологическая безопасность становится продуктом действий личности или групп, к которым относится конкретная личность (входит в состав группы / исключена из состава / вышла из состава; ориентируется на группу / противодействует ей / претендует на членство / претендует на лидерство и т. д.). В философских, психологических, социологических и педагогических источниках разработано понимание субъекта как инициатора, распоряжающегося ресурсами, активно и сознательно преобразующего самого себя и свою жизнь, реализующего и восполняющего субъектные проявления (К. А. Абульханова [1], А. В. Брушлинский [5], А. А. Деркач [13], В. И. Слободчиков [22] и др.). Разработана модель психологической безопасности, включающая динамический баланс отношений субъекта (к миру, к себе и другим), его активности и удовлетворенности, которые соответствуют угрожающим влияниям внешнего и внутреннего мира, позволяя ему сохранять целостность, саморазвиваться, ре-

ализовать собственные цели и ценности [28]. Тем не менее отдельные вопросы, связанные с психологической безопасностью субъекта, только в последнее время становятся предметом специального исследования.

Общение субъекта психологической безопасности рассматривается как инструмент выражения отношений, а также как среда их генезиса от субъект-объектных и примитивно-деструктивных или манипулятивных форм к субъект-субъектным вариациям, лежащим в основе психологически комфортных социальных связей, взаимодействия людей, их взаимопонимания и взаимовлияния. В этом контексте большой интерес вызывает рассмотрение развивающего потенциала технологий, особенностей гуманитарных технологий, специфики их реализации с учетом выстраиваемых отношений в процессах обучения и воспитания на разных ступенях образования (В. П. Беспалько [4], С. И. Заир-Бек [14], М. А. Кечина [16], П. А. Кисляков [17], М. М. Левина [20], Г. К. Селевко [21] и др.). Однако вопросы технологий регулирования и развития отношений субъекта психологической безопасности в основном рассматриваются в контексте решения других проблем, что повышает актуальность целенаправленного обращения к их специальному изучению. Поэтому возможность проектирования и использования имеющихся и вновь созданных междисциплинарных психологически обоснованных теоретико-методологических положений и практических методов социально-гуманитарных наук, способствующих предупреждению / нейтрализации / преодолению социокультурных угроз (как в целом, так и в вузовской среде общения – в частности), регулированию и реализации отношений субъекта психологической безопасности в социокультурной среде общения, продолжает оставаться мало исследованной проблемой, решение которой актуально в условиях эскалации действия социокультурных угроз и обладает продуктивным теоретико-методологическим, технологическим и научно-методическим потенциалом.

Во многих современных странах отношения субъекта психологической безопасности реализуются в полиэтнической, поликонфессиональной и / или поликультурной среде, в которой выработан большой арсенал средств их оптимального регулирования. Этнокультурные аспекты в обучении, воспитании и социализации подрастающих поколений, особенности использования этнокультурного потенциала в системе образования, изучение опыта представителей разных этносов, активно взаимодействующих в едином поликультурном социуме, и его актуализация в процессе образования и в основных сферах жизни находят отражение в работах многих современных ученых (А. Б. Афанасьева [2], Л. В. Варданян [6], Г. Н. Волков [10], И. С. Кобозева [18], Т. Г. Стефаненко [23], М. Г. Харитонов [25] и др.). Однако сложные разнонаправленные факторы, влияющие на отношения в моноэтнической среде, урбанизация и глобализация жизни, усиление миграционных тенденций (как добровольных, так и вынужденных переселенцев) приводят к тому, что доминирующей становится полиэтническая поликонфессиональная социокультурная среда, в которой быстро рушатся традиции и стереотипы, но запаздывает возникновение и укрепление позитивного и результативного опыта отноше-

ний. В связи с этим на первый план выдвигается необходимость решения проблем безопасности отношений в социокультурной среде.

Общение современного субъекта психологической безопасности локализуется в психической, социальной и виртуальной среде. При этом психологическая безопасность может отражаться в действительной или иллюзорной форме своего выражения, являясь реальной или представляемой. В каждой из этих сред локализации общения возможно возникновение новых очагов напряженных отношений, вызванных действием социокультурных угроз. В настоящее время социокультурные угрозы подвергают психологическую безопасность существенной дестабилизации, что отмечается многими исследователями (Х. С. Вильданов с коллегами [9], Н. Х. Гафиатулина [11], Л. З. Гостева [12], И. С. Шаповалова [27] и др.). Однако ряд конкретных социокультурных угроз, которые обладают большим деструктивным потенциалом и могут разрушительно влиять на отношения студентов в среде их общения в вузе (связанных с вестернизацией, потерей этнической и личностной идентичности; подверженностью деструктивному влиянию информационно-коммуникационной и интернет-среды; возможностью наркотизации и возникновения склонности к аддикциям; рекрутированием в псевдо-политические движения и вовлечением к участию в акциях массовых беспорядков; зомбированием и навязыванием суицидальной направленности поведения; вовлечением в группы экстремистской, террористической и религиозно-фанатической направленности и др.) до настоящего времени не стали предметом специальных психолого-педагогических исследований.

При всей важности и значимости учета разных возможных сценариев развития отношений, в современной России большое влияние на жизнь общества оказывают отношения, выстраиваемые в вузовской социокультурной среде общения (в которой взаимодействуют представители разных этносов, конфессий, культур и т. д.) и привносимые в дальнейшем в других сферах жизни (производственной, семейной, досуговой и др.). Эта среда уязвима в ситуациях действия социокультурных угроз в связи с многоуровневостью и многопрофильностью выстраиваемых в ней отношений, многоканальностью, масштабностью и быстротой их распространения. В таком важнейшем направлении Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации, как «противодействие техногенным, био-генным, социокультурным угрозам, терроризму и идеологическому экстремизму, а также киберугрозам и иным источникам опасности для общества, экономики и государства», подчеркивается необходимость исследования подобных угроз и выработки научно-обоснованных подходов к противодействию их влиянию.

В современных условиях наступательной эскалации социокультурных угроз, а также обострения деструктивного действия киберугроз и иных источников опасности для общества, экономики и государства, наиболее остро проявились следующие основные противоречия:

– между требованиями стратегических документов РФ защитить личность и общество от действия деструктивных опасностей и угроз и отсутствием комплексной системы психосоциокультурного обеспечения безопасности;

– между необходимостью обоснования психосоциокультурного подхода, обеспечивающего исследование и применение технологий регулирования и реализации отношений субъекта психологической безопасности в условиях эскалации социокультурных угроз, и слабой разработанностью различных его аспектов (теоретико-методологического, технологического, научно-методического), необходимых для использования в вузовской социокультурной среде общения.

Поиск путей разрешения указанных противоречий определил проблему исследования, которая заключается в необходимости обоснования психосоциокультурного подхода к исследованию технологий регулирования и реализации отношений субъекта психологической безопасности и их апробации в вузовской социокультурной среде общения на основе созданной научной концепции и программы ее реализации, способствующих противодействию деструктивному влиянию социокультурных угроз в условиях их эскалации. С позиций выделенного подхода необходима разработка способов предупреждения, регулирования и преодоления социокультурных угроз; выявление особенностей их действия с учетом психической, социальной и виртуальной локализации на основе анализа и применения мировых (зарубежных и отечественных) и авторских инновационных путей решения проблемы.

Можно выделить ряд характеристик, усиливающих методологический потенциал психосоциокультурного подхода к решению исследуемой проблемы: интегративная междисциплинарность (интегрирует теоретико-методологический и научно-методический потенциал психологии и педагогики); синтез социального знания (полиэтнического и поликультурного) и опыта его применения (на стыке этнических и культурных стимулов, ценностей, знаний, переживаний, значений, смыслов, отношений, компетенций и др.); технологичность (обеспечивает проектирование, применение и исследование технологий регулирования и реализации отношений субъекта психологической безопасности в вузовской социокультурной среде общения); уровневая дифференциация и интеграция представлений об отношениях в вузовской социокультурной среде общения (позволяет исследовать процесс восхождения от осведомленности через компетентность к ценностно-смысловому регулированию отношений субъекта психологической безопасности). Создание и применение психосоциокультурного подхода к исследованию технологий регулирования и реализации отношений субъекта психологической безопасности в условиях эскалации социокультурных угроз может способствовать эффективному противодействию указанным угрозам в современной вузовской социокультурной среде общения путем развития персональных и групповых отношений субъекта психологической безопасности с учетом их психической, социальной и виртуальной локализации.

Список использованных источников

1. Абульханова, К. А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта / К. А. Абульханова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2016. – № 4 (38). – С. 162–168.
2. Афанасьева, А. Б. Элективный курс «Детское творчество в этнокультурном образовании» в подготовке педагога / А. Б. Афанасьева // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка. – 2016. – Т. 2. – С. 41–46.
3. Баева, И. А. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации [Электронный ресурс] / И. А. Баева, И. С. Якиманская // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2013. – № 1. – С. 81–90. – Режим доступа : <http://psyedu.ru> (дата обращения: 19.11.2016).
4. Беспалько, В. П. Тесты в образовании: быть или не быть? / В. П. Беспалько // Школьные технологии. – 2012. – № 1. – С. 3–9.
5. Брушлинский, А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 17–27.
6. Варданян, Л. В. Этнокультурные особенности выражения концепта «безопасность» в русском и английском языках / Л. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 111–115.
7. Варданян, Ю. В. Ориентация на психологическую безопасность в образовательной среде как фактор развития профессиональной стратегии магистранта / Ю. В. Варданян // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 22. – С. 300–302.
8. Варданян, Ю. В. Психологическая безопасность в контексте развития профессиональной стратегии студента педагогического вуза / Ю. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 13–18.
9. Вильданов, Х. С. Влияние миграционных процессов на социокультурную и этнодемографическую безопасность России и ее регионов / Х. С. Вильданов, Г. Р. Кубагушева, Л. Г. Хуснутдинова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – С. 17–46.
10. Волков, Г. Н. Народная педагогика в семейном воспитании / Г. Н. Волков // Вестник Калмыцкого университета. – 2006. – № 2. – С. 5–7.
11. Гафиатулина, Н. Х. Духовно-нравственная безопасность российской молодежи: социологический анализ основных угроз / Н. Х. Гафиатулина // Вестник Института истории, археологии и этнографии. – 2017. – Т. 1. – № 1 (49). – С. 134–144.
12. Гостева, Л. З. Исследование психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи в условиях угрозы наркотизации общества / Л. З. Гостева, Н. А. Кора, Ю. В. Бадалян // Перспективы науки. – 2015. – № 4 (67). – С. 11–15.
13. Деркач, А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / А. А. Деркач // Акмеология. – 2016. – № 1 (57). – С. 8–13.
14. Заир-Бек, С. И. Методологические основы подготовки педагогов к освоению гуманитарных образовательных технологий / С. И. Заир-Бек // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 9. – № 42. – С. 53–59.
15. Кадакин, В. В. Педагогический вуз как базовый центр подготовки учителя / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 60–68.
16. Кечина, М. А. Реализация технологий развития психологической безопасности студентов в процессе профилактики аддиктивного поведения / М. А. Кечина // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. – № 1. – С. 232–236.
17. Кисляков, П. А. Продуктивные технологии формирования социальной безопасности личности студента / П. А. Кисляков // Научный поиск. – 2015. – № 1. – С. 13–16.
18. Кобозева, И. С. Музыкальное образование в современном поликультурном контексте / И. С. Кобозева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – № 3. – С. 10–13.

19. Колесникова, Т. И. Психологический мир личности и его безопасность / Т. И. Колесникова. – М. : Владос-ПРЕСС, 2001. – 176 с.
20. Левина, М. М. Функциональные технологические умения педагога как деятельностные параметры качества педагогического процесса / М. М. Левина // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 33–36.
21. Селевко, Г. К. Классификация образовательных технологий / Г. К. Селевко // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 4. – С. 87–92.
22. Слободчиков, В. И. Проблемы развития и воспитания личности в студенческом возрасте / В. И. Слободчиков // Социальное воспитание. – 2017. – № 2 (10). – С. 4–9.
23. Стефаненко, Т. Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии / Т. Г. Стефаненко // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2009. – № 2. – С. 3–17.
24. Сыманюк, Э. Э. Проблема благополучия и нужды беспокоит человечество на протяжении всей его истории / Э. Э. Сыманюк // Дискуссия. – 2017. – № 2 (76). – С. 6–12.
25. Харитонов, М. Г. Этнопедагогическое образование учителей в системе повышения квалификации / М. Г. Харитонов // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 80–83.
26. Царева, Е. В. Развитие в вузе психологической безопасности субъекта спортивной деятельности: проблемы и опыт решения / Е. В. Царева // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 182–188.
27. Шаповалова, И. С. Анализ социокультурных угроз среды обитания / И. С. Шаповалова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – Т. 2. – № 11. – С. 127–134.
28. Эксакусто, Т. В. Особенности отношения к миру субъектов с разным профилем психологической безопасности / Т. В. Эксакусто, Ю. К. Дуганова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – С. 76–79.

[В содержание](#)

УДК 378(045)

ББК 88.4

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВАРДАНЯН ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева
г. Саранск, Россия, julia_vardanyan@mail.ru

КАРАПЕТЯН ВЛАДИМИР СЕВАНОВИЧ

доктор психологических наук, профессор, заведующий
кафедрой возрастной и педагогической психологии
Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна
г. Ереван, Армения, vskarapetyan@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модернизации образования, педагогическая компетентность, педагогические компетенции, образовательный стандарт, профессиональный стандарт, трудовые функции, трудовые действия, моделирование, развитие.

АННОТАЦИЯ: Статья нацелена на выделение проблемного поля исследований педагогической компетентности и определение тенденций его изменения под влиянием современных условий, вызванных модернизацией высшего педагогического образования.

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCE IN CONDITIONS OF MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION

VARDANYAN YULIA VLADIMIROVNA

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical
Institute named after M. E. Evseyev, Saransk, Russia

KARAPETYAN VLADIMIR SEVANOVICH

Doctor of Sciences (Psychology), Professor,
Head of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology,
Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan
Yerevan, Armenia

KEY WORDS: modernization of education, pedagogical competence, educational standard, professional standard, labor functions, labor actions, modeling, development.

ABSTRACT: The article aims at highlighting the problem field of studies of pedagogical competence and determining the trends to its change under the influence of modern conditions caused by the modernization of higher pedagogical education.

Выпускнику современного педагогического вуза необходимо анализировать и учитывать социально-экономические тенденции, принимать и воплощать нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции, осваивать и применять профессиональную компетентность в условиях постоянно меняющихся и уточняющихся актуальных и перспективных требований к результативности собственного труда и достижений обучающихся. Это достижимо лишь при условии, что он стал полноценным субъектом педагогической компетентности в реализуемой системе деятельности, общения и отношений. Более того, ему необходимо строить и осуществлять систему действий по самореализации и самовосполнению профессиональной компетентности, обеспечивать эффективное саморазвитие профессионализма, то есть быть субъектом восполнения профессиональной компетентности. Поэтому в современных исследованиях уделяется большое внимание проблемам развития педагогической компетентности и субъектных свойств студента на этапе получения им высшего образования, от решения которых в значительной степени напрямую зависит качество решения проблем развития компетентности в системах общего, профессионального и дополнительного образования, а опосредова-

но – во всех сферах жизни и деятельности современного человека, получившего или получающего образование в указанных системах.

Анализ показывает, что в настоящее время в психолого-педагогических исследованиях создана существенная теоретическая основа, обеспечивающая эффективное изучение педагогической компетентности: выявлены сущность, содержание, структура, методики диагностики, механизмы развития разных видов и уровней общей и профессиональной компетентности (Е. А. Климов [9], Н. В. Кузьмина [11], А. К. Маркова [12], Л. М. Митина [13], В. А. Сластенин [16] и др.). Рядом ученых определена роль компетентности в сфере педагогической деятельности и в системе подготовки педагогических кадров, обосновано ее место в структуре профессионально-значимых качеств личности; выделены элементы (виды) педагогической компетентности (специальная и профессиональная, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая и др.), обоснованы соответствующие им компетенции (профессиональные, академические, общие, в том числе – ключевые, базовые, универсальные, транспредметные, переносимые, метапрофессиональные, надпрофессиональные, ядерные и др.), предложены теоретические модели компетентности (Ю. В. Варданян [4], И. А. Зимняя [7], Е. Д. Колегова [10], А. Р. Нахматулина [14], В. Д. Шадриков [19] и др.). На основе сравнения различных моделей педагогических компетенций, созданных авторами из разных стран, В. С. Карапетян и Л. В. Коваленко приходят к выводу о том, что эти модели «действительно отражают различные стороны педагогической деятельности, включая учебные и воспитательные процессы в условиях совместной деятельности учащихся, педагогов и родителей» [8, с. 44].

Большой интерес вызывают компетентностно-ориентированные интегрированные задания, которые апробированы на разных уровнях психолого-педагогического направления образования, обеспечивая «востребованность структурных элементов осваиваемой компетенции («знать», «уметь», «владеть») и их интеграцию с междисциплинарным профильным психолого-педагогическим материалом, раскрывающим методологические, теоретические и практические аспекты психолого-педагогической диагностики, профилактики, просвещения, коррекции и развития в исторической и современной трактовке» [3, с. 17]. Однако все еще остаются открытыми вопросы о путях развития педагогической компетентности студента на этапе высшего образования.

Современный этап модернизации высшего педагогического образования характеризуется необходимостью решения множества проблем на основе компетентностного подхода и выстроенных на его идеологии образовательных стандартов. Этап высшего педагогического образования стыкуется, с одной стороны, с этапом общего образования, с другой – с этапом постдипломного образования и самообразования. На первом из этих стыков возникают проблемы качества готовности абитуриентов к освоению основной образовательной программы высшего образования и предусмотренных ею компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных), на втором стыке – проблемы качества компе-

тенций, освоенных в вузе, результативности их применения в разнообразных видах педагогической деятельности и, по мере необходимости, их восполнения. Таким образом, системы общего и педагогического образования связаны друг с другом разнообразными узлами, но наиболее очевидными являются отношения их взаимной зависимости. Они выражаются в том, что нерешенность проблем качества осваиваемых компетенций выпускников общеобразовательных организаций, поступающих в педагогический вуз, или выпускников педагогического вуза, поступающих на работу в организации общего образования, циклически накапливаются и становятся тормозом в развитии каждой из этих систем. Тем не менее ни система общего образования, ни система педагогического образования в отрыве друг от друга не может самостоятельно решать обозначенные проблемы. Следовательно, необходимо восстановление единого образовательного пространства и решение в нем подобных многоуровневых системных проблем.

Сложной для своего решения продолжает оставаться группа проблем, связанных с необходимостью приобретения студентом субъектных свойств, обеспечивающих перевод вузовского процесса развития педагогической компетентности из состояния управления в самоуправление. В соответствии с современным пониманием, субъект характеризуется инициативностью, распоряжается всеми имеющимися ресурсами или создает их недостающую часть, активно и сознательно преобразует самого себя и свою жизнь, применяет и восполняет субъектные свойства (К. А. Абульханова [1], А. В. Брушлинский [2], А. А. Деркач [6], В. И. Слободчиков [17] и др.). Проблема развития субъекта педагогической компетентности изучалась исследователями в контексте решения вопросов, связанных с пониманием человека как активного субъекта деятельности; субъектности как многокомпонентной ключевой характеристики субъекта; источников обогащения субъектного опыта личности (И. В. Вачков [5], Т. В. Савинова [15], Е. В. Царева [18], А. Н. Яшкова [20] и др.). Тем не менее в настоящее время отсутствуют специальные межпредметные психолого-педагогические исследования образовательных условий, обеспечивающих развитие студента как субъекта педагогической компетентности. Поэтому в практике высшего педагогического образования обострилось противоречие между декларируемой необходимостью формирования субъектных свойств студента в процессе освоения педагогической компетентности и недостаточной разработанностью путей достижения высокого уровня их сформированности.

Другая группа проблем связана со стыками внутри системы высшего педагогического образования и при наличии множества возможных преломлений полнее всего обнаруживает себя в вопросах преемственности. Наиболее очевидной признается проблема преемственности программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры как самостоятельных уровней высшего педагогического образования, которые в укрупненной группе «Образование и педагогика» имеют свои особенности, вызванные наличием нескольких самостоятельных направлений («Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Дефектоло-

гическое образование» и «Профессиональное обучение») и множества возможных профилей подготовки педагогических кадров внутри каждого из этих направлений. Таким образом, при поступлении на следующий уровень высшего педагогического образования возможны разные варианты стыковки образовательных стандартов бакалавриата и магистратуры или магистратуры и аспирантуры: от полного совпадения направления и профиля образования до полного рассогласования ретроспективы и перспективы освоенного и осваиваемого уровня образования. Важным ориентиром для получения качественного образования становятся профессиональные стандарты, однако запаздывание процесса их создания, частая отсрочка их введения, их отсутствие по некоторым видам педагогической деятельности или множественность и частичное дублирование по другим видам создают дополнительные сложности для их использования. Также наблюдается расстыковка требований образовательных стандартов высшего педагогического образования и профессиональных стандартов, так как они выполнены по разным основаниям и каждая из этих разновидностей при наличии определенных общих черт имеет свое отличительное предназначение. Целесообразен поиск путей их сопряжения, что порождает необходимость в дополнительных элементах (логических, методических, экспертно-оценочных и др.), обеспечивающих определенную соотнесенность образовательных стандартов высшего педагогического образования и профессиональных стандартов.

Таким образом, современный этап модернизации системы высшего педагогического образования способствует выявлению острых проблем и поиску эффективных путей их решения на основе опережающего отражения тенденций изменения системы образования в целом, обеспечивая апробацию новых подходов к подготовке современного поколения педагогических кадров, способных выполнять педагогические задачи в инновационном ключе с опорой на освоенные педагогические компетенции и субъектные ресурсы.

Список использованных источников

1. Абульханова, К. А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта / К. А. Абульханова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2016. – № 4 (38). – С. 162–168.
2. Брушлинский, А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 17–27.
3. Варданян, Ю. В. Компетентностно-ориентированные интегрированные задания в контексте развития профессионализма магистрантов / Ю. В. Варданян, С. В. Сергунина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 13–18.
4. Варданян, Ю. В. Преемственность программ бакалавриата, магистратуры, аспирантуры в подготовке кадров к реализации трудовых функций / Ю. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4 (28). – С. 30–35.
5. Вачков, И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И. В. Вачков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 36–50.

6. Деркач, А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / А. А. Деркач // Акмеология. – 2016. – № 1 (57). – С. 8–13.
7. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. Компетентный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Кн. 2. – М. : Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 39–45.
8. Карапетян, В. С. Сравнительный анализ моделей формирования профессиональных педагогических компетенций / В. С. Карапетян, Л. В. Коваленко // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2016. – Т. 17. – С. 38–46.
9. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.
10. Колегова, Е. Д. О планировании результатов обучения в рамках компетентностно-ориентированных основных образовательных программ / Е. Д. Колегова // Научный диалог. – 2014. – № 2 (26). – С. 91–101.
11. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1967. – 184 с.
12. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М., 1993. – 192 с.
13. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
14. Нахматулина, А. Р. Преемственность компетенций как условие реализации непрерывности химической подготовки в системе «колледж – вуз» / А. Р. Нахматулина, Ф. Т. Шагеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15. – № 2. – С. 186–189.
15. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–79.
16. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 51–184.
17. Слободчиков, В. И. Проблемы развития и воспитания личности в студенческом возрасте / В. И. Слободчиков // Социальное воспитание. – 2017. – № 2 (10). – С. 4–9.
18. Царева, Е. В. Развитие в вузе психологической безопасности субъекта спортивной деятельности: проблемы и опыт решения / Е. В. Царева // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 182–188.
19. Шадриков, В. Д. Взаимосвязь базовых компетенций педагогической деятельности и общего показателя успешности педагогов, фрагмент из доклада 19 мая 2014 г. на заседании действующего семинара [Электронный ресурс] / В. Д. Шадриков. – Режим доступа : conflictmanagementru/schema-pedagogicheskoy-kompetentnosti/.
20. Яшкова, А. Н. Субъектность как психологическая предпосылка развития карьерной компетентности / А. Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 116–119.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 316.6: 376.3(045)
ББК 88.5

**ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ
В СИСТЕМЕ «РОДИТЕЛЬ – МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА»**

ДОГАДОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

учитель-логопед

МБОУ «Кочкуровская средняя общеобразовательная школа»
Россия, dogadova2@mail.ru

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, stanya2610@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детско-родительские отношения, младший школьник с нарушением слуха, родитель.

АННОТАЦИЯ: В статье обоснована актуальность проблемы исследования детско-родительских отношений в системе «родитель – младший школьник с нарушением слуха». Авторами выделены теоретические основы проблемы детско-родительских отношений, представлены результаты эмпирического исследования детско-родительских отношений в системе «родитель – младший школьник с нарушением слуха».

**PECULIARITIES OF CHILDREN AND PARENT RELATIONS
IN THE «PARENT – YOUNG SCHOOLBOY WITH THE HEARING
OF HEARING»**

DOGADOVA IRINA ALEKSANDROVNA

teacher speech therapist, MBOU «Kochkurovskaya secondary school», Russia

SAVINOVA TATYANA VICTOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
department of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute Saransk, Russia

KEY WORDS: child-parent relationship, junior schoolchild with hearing impairment, parent.

ABSTRACT: The article proves the urgency of the problem of research of child-parent relations in the system «parent – junior schoolchild with hearing impairment». The authors outlined the theoretical foundations of the problem of child-parent relations, presented the results of an empirical study of child-parent relations in the system «parent – junior schoolchild with hearing impairment».

Вопросы, посвященные проблеме детско-родительских отношений, рассматривались учеными на протяжении всего развития психологической науки и практики. В отечественной психологии исследованиями в этой области занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, И. В. Дубровина, В. С. Мухина, М. И. Лисина, Г. Т. Хоментаскас, Д. Б. Эльконин и др.

От благоприятных отношений родителей и младшего школьника зависит его благополучное эмоциональное состояние. Многих психологов самых различных школ и направлений давно привлекала внимание чрезвычайная значимость отношений между родителями и детьми. В настоящее время проблема детско-родительских отношений как фактора психофизического благополучия детей в условиях семьи приобретает особую актуальность, так как является одной из важнейших составляющих государственной политики сохранения здоровья нации.

Основываясь на работах отечественных исследователей (Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев), детско-родительские отношения можно определить как избирательную в эмоциональном и оценочном плане психологическую связь ребенка с каждым из родителей, выражающуюся в переживаниях, действиях, реакциях, связанную с возрастными психологическими особенностями детей, культурными моделями поведения, собственной жизненной историей, и определяющую особенности восприятия ребенком родителей и способ общения с ними [1, с. 102].

Как отмечает В. В. Чукреева, проблема детско-родительских отношений определяется сложностью объектной структуры – всем многообразием взаимоотношений детей и родителей, теми нарушениями в детско-родительских отношениях, которые могут оказывать влияние на благополучие ребенка в семье и его дальнейшее развитие. Автор указывает, что детско-родительские отношения составляют ключевую подсистему внешних и внутренних отношений семьи как некой целостности. Детско-родительские отношения характеризуются непрерывностью, длительностью и зависимостью от возрастных, психологических особенностей ребенка и родителя. В то же время детско-родительские отношения можно определить как самостоятельную систему отношений между взрослым и ребенком, состоящими в непосредственном родстве. Они появляются с рождением ребенка и в процессе взаимодействия родителя и ребенка имеют свою динамику и специфику. По мере изменения возраста детей и родителей детско-родительские отношения трансформируются в родительско-дочерние и родительско-сыновьи, хотя сущностное ядро отношений сохраняется – это отношения между ребенком и родителем [5].

В. М. Минияров подчеркивает, что на детей влияют не только преднамеренные и целенаправленные воспитательные воздействия, но в равной или даже большей степени все особенности поведения родителей. Родители, как правило, не видят ни процесс развития отношений между ними и детьми, ни их последовательность и логику, а начинают бить тревогу только после возникновения тревожной конфликтной ситуации. А конфликт в отношениях родителей и детей крайне редко возникает внезапно [3].

Специфика детско-родительских отношений состоит в том, что они двусторонние. Обе стороны: родитель и ребенок активно формируют систему отношений и обуславливают ее. Однако эти отношения изначально неравноправные, преобладающая роль в их формировании принадлежит родителям. Именно поэтому детско-родительские отношения нередко сводятся к отношению родителей к детям. Такое одностороннее понимание детско-родительских отношений наиболее распространено в отечественной и зарубежной психологии, что обуславливает изучение, в частности, типа детерминант и нарушений родительского отношения к детям. Так, Б. Ю. Шапиро, обобщая детерминанты родительского отношения к детям в разных концепциях, выделил следующие:

- особенности личности родителя;
- личностные и клинико-психологические особенности;
- этологические факторы;
- социокультурные детерминанты;
- особенности внутрисемейных отношений [1].

Родительское отношение часто изучается как стиль семейного воспитания. Л. Б. Шнайдер описывает, выделенные А. Болдуином, два стиля родительского воспитания: демократический и контролирующий [6].

Демократический стиль определяется высоким уровнем вербального общения между детьми и родителями; включенностью детей в обсуждение семейных проблем, учетом их мнения; готовностью родителей прийти на помощь, если это потребуется, одновременно верой в успех самостоятельной деятельности ребенка; ограничением собственной субъективности в видении ребенка. В семьях с демократическим стилем воспитания дети характеризуются умеренно выраженной способностью к лидерству, агрессивностью, стремлением контролировать других детей, но сами дети с трудом поддаются внешнему контролю. Дети отличаются также хорошим физическим развитием, социальной активностью, легкостью вступления в контакты со сверстниками, однако им не свойственны альтруизм, сензитивность и эмпатия.

Контролирующий стиль включает в себя значительные ограничения поведения детей: четкое и ясное разъяснение ребенку смысла ограничений, отсутствие разногласий между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер. Дети родителей с контролирующим типом воспитания послушны, внушаемы, боязливы, не слишком настойчивы в достижении собственных целей, неагрессивны.

При смешанном стиле воспитания детям присущи внушаемость, послушание, эмоциональная чувствительность, неагрессивность, отсутствие любознательности, оригинальности мышления, бедная фантазия.

Одной из важнейших причин проблем, возникающих в детско-родительских отношениях, является низкий уровень развития эмпатических способностей родителей, т. е. родители не способны правильно понять реальное эмоциональное состояние своего ребенка, осмыслить его и, что хуже всего, не стремятся к эмоциональному отклику, что значительно влияет на характер и тип детско-родительских отношений, вызывая конфликты в семье, протесты, агрессию и обиды детей [3].

Нарушения слуха в той или иной степени встречаются достаточно часто и у взрослых, и у детей разного возраста. Большинство из них носит временный характер, например, при воспалении среднего уха (отитах), простудах, образовании серных пробок и др. Степень и характер речевой недостаточности у взрослых и детей с нарушениями слуха зависят от взаимодействия трех основных факторов: степени нарушения слуха, времени возникновения поражения слуха, условий развития ребенка после поражения слуха [2, с. 41].

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. В момент поступления в школу в жизни ребенка происходят крупные изменения, среди которых важную роль играет смена социальной среды развития и взаимоотношения с окружающими взрослыми и сверстниками. По причине изолированности от социума у детей с нарушением слуха наблюдается специфическое формирование личности и, как следствие, особое восприятие и понимание социальных отношений, несформированность коммуникативных навыков. Вместе с тем в младшем школьном возрасте формируются специфические для человека виды психической деятельности, происходит усвоение норм и правил социального поведения, формируются нравственные понятия и представления о качествах личности, социальные и моральные чувства [2, с. 45].

С целью изучения детско-родительских отношений в системе «родитель – младший школьник с нарушением слуха» была проведена опытно-экспериментальная работа. Исследование проводилось на базе ГКОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха». В эксперименте приняли участие 30 детей младшего школьного возраста и 30 родителей. Для изучения особенностей детско-родительских отношений были использованы методики: «Тест-опросник родительского отношения к детям» (А. Я. Варга, В. В. Столин), методика Рене Жилия [4].

Методика «Тест-опросник родительского отношения к детям» (А. Я. Варга, В. В. Столин) позволила определить наличие у 20 % испытуемых отношений по типу «принятие». Родители в данном случае принимают ребенка таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, одобряют его интересы, поддерживают планы, проводят с ним достаточно много времени и не жалеют об этом. 23 % родителей характеризуют свои отношения с ребенком как «кооперацию». Эта категория родителей заинтересована в делах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родители адекватно относятся к ребенку с учетом имеющихся у него особенностей. Они поощряют самостоятельность ребенка, доверяют ему. Детско-родительские отношения 40 % испытуемых характеризуются как «симбиоз». Родители в данном случае постоянно ощущают тревогу за ребенка, ребенок кажется им неприспособленным, маленьким и беззащитным. 10 % родителей получили высокие баллы по шкале «отвержение», они испытывают по отношению к ребенку в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть. Им кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за имеющегося дефекта, низких способностей. 7 % родителей считают своего ребенка «маленьким неудачником», приписывают ему личную и со-

циальную несостоятельность. Ребенок представляется им неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний.

Методика Рене Жиля предназначена для исследования социальной приспособленности ребенка, сферы его межличностных отношений и их особенностей, его восприятия внутрисемейных отношений, некоторых характеристик его поведения. Полученные данные показали, что 40 % испытуемых набрали от 65 до 86 баллов, что свидетельствует о положительном отношении детей к членам своей семьи, 40 % испытуемых имеют удовлетворительное отношение к своей семье или отдельным ее родственникам, 20 % испытуемых набрали менее 35 баллов, что говорит о безразличном отношении ребенка к семье и родителям.

Таким образом, детско-родительские отношения в системе «родитель – младший школьник с нарушением слуха» имеют свои особенности и характеризуются, в одних случаях, принятием ребенка, поддержкой, желанием ему помочь, а в других – отрицательными чувствами по отношению к ребенку (раздражение, злость досада), приписыванием ему личной и социальной несостоятельности.

Список использованных источников

1. Андреева, Л. А. Психологические особенности детско-родительских отношений / Л. А. Андреева. – М. : Владос, 2000 – 413 с.
2. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика : учебник для вузов / Л. В. Андреева ; под науч. ред. Н. М. Назаровой, Т. Г. Богдановой. – М. : Академия, 2005. – 576 с.
3. Минияров, В. М. Психология семейного воспитания / В. М. Минияров. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. – 256 с.
4. Ратанова, Т. А. Психодиагностические методы изучения личности : учеб. пособие / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта. – М. : Флинта, 2013. – 130 с.
5. Чукреева, В. В. Влияние семьи на развитие личности ребенка, его благополучие / В. В. Чукреева. – Пермь : Меркурий, 2013. – С. 180–183.
6. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 768 с.

[В содержание](#)

УДК 371(045)

ББК 74.04

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ИВАНОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

доцент, кандидат психологических наук, заведующая лабораторией
образовательных инфраструктур Института системных проектов
Московский городской университет, Москва, Россия, obrazpress@gmail.com

МАЯКОВА ЕЛИЗАВЕТА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов Московский городской университет, Москва, Россия, L_mayakova@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оценка качества образовательной среды, ITERS, ECERS, SACERS, FCCERS, шкала PAS, шкалы CLASS, Ofsted, LEEP, Clever Classrooms.

АННОТАЦИЯ: В статье представлен обзорный анализ международных систем оценки качества образовательной среды: ITERS, ECERS, SACERS, FCCERS, шкала PAS, шкалы CLASS, Ofsted, LEEP, Clever Classrooms. Дается структурное описание систем, основные шкалы, показатели, методы оценивания.

ASSESSMENT' S SYSTEMS OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT

IVANOVA ELENA VLADIMIROVNA

Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Head of the Laboratory of Educational Infrastructures of the Institute of System Projects Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia

MAYAKOVA ELIZABETA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Laboratory of Educational Infrastructures, Institute of System Projects Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia

KEY WORDS: Quality assessment of the educational environment, ITERS, ECERS, SACERS, FCCERS, PAS, CLASS, Ofsted, LEEP, Clever Classrooms.

ABSTRACT: The article presents an overview analysis of international systems for assessing the quality of the educational environment: ITERS, ECERS, SACERS, FCCERS, PAS scale, CLASS scales, Ofsted, LEEP, Clever Classrooms. Structural description of systems, basic scales, indicators, estimation methods are given.

В настоящее время обсуждаются вопросы оценки качества образовательной организации. Согласно ФЗ «Об образовании в РФ», одним из основных критериев, определяющих качество образовательной деятельности образовательной организации, выступает: комфортность условий, в которых осуществляется образовательная деятельность [1]. Следовательно, оценка качества образовательной деятельности образовательной организации должна включать оценку образовательной среды. Обсуждая вопросы образовательной среды, нельзя оставить в стороне тот факт, что грамотно и профессионально сформированная образовательная среда оптимально влияет на личность обучающегося, эффективно организованная образовательная среда определяет эффективность деятельности обучающегося и развитие школы в целом. Менять качество образования невозможно без создания

современной комфортной образовательной среды. Через оценку качества образовательной среды можно определить скрытые возможности для развития образовательной организации в ближайшее время, понять, какие именно изменения и корректировки необходимо сейчас, для того чтобы избежать стагнации в будущем.

Для оценки качества образовательной среды на международном уровне применяются серия шкал Environment Rating Scale (ITERS, ECERS, SACERS, FCCERS), шкала PAS, шкалы CLASS, Ofsted, LEEP, Clever Classrooms.

На сегодняшний день существует несколько систем оценки качества образовательной среды: серии Environment Rating Scale: ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale) – шкалы оценки среды и ухода для малышей, ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) – шкалы оценки качества образовательной среды в детском саду, ECERS-R – шкалы для комплексной оценки качества образовательной среды в дошкольных образовательных организациях, SACERS (School-Age Care Environment Rating Scale) – шкалы оценки образовательной среды в школах, FCCERS (Family Child Care Environment Rating Scale) – шкалы оценки среды в семейном воспитании [2].

Шкалы для комплексной оценки качества образовательной среды в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R) переведены на русский язык, изданы издательством «Национальное образование» и проходят апробацию в дошкольных организациях Москвы и регионов [3].

Шкалы SACERS (шкалы оценки образовательной среды в школах) разработаны в США, используются в Канаде, Вьетнаме, Южной Корее, Чили, Швеции, переведены и применяются в школах и детских центрах Германии, Франции. В течение последних несколько лет шкалы SACERS переведены, адаптированы и проходят этап апробации в лаборатории образовательных инфраструктур института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ.

Как дополнение, к используемым Шкалам оценки окружающей среды (Environment Rating Scale), создана шкала PAS (Program Administration Scale), которая является инструментом надежной оценки административной работы по программам раннего детства [5].

Шкала PAS – это действенный и надежный инструмент измерения качества лидерских и управленческих практик программ раннего ухода и обучения. Шкала администрирования программ PAS была апробирована в 25 штатах США, Канаде и Сингапуре.

Альтернативным инструментом оценивания выступает методика «CLASS» (Classroom Assessment Scoring System), которая применяется для наблюдения эффективности взаимодействия учителя и обучающегося в классной аудитории и сосредоточена на взаимодействии, которое направлено на повышение успеваемости ребенка и его социальное развитие [6].

Используется эта система в Сингапуре и Корее. Система «CLASS» разработана для детей разных возрастов от 0 до 19 лет: для младенцев от 0 до 18 месяцев, детей начинающих ходить от 15 до 36 месяцев, детей дошкольного возраста

(3–5 лет), для обучающихся в начальной школе (4–6 лет), в средней школе (7–12 лет), в старшей школе (12–19 лет). Структурность системы «CLASS» от рождения до старшей школы обеспечивает последовательный подход к измерению взаимодействия между учителем-учеником в критические, наиболее чувствительные периоды детского развития. Система улучшает преподавание и обучение, так как взаимодействие имеет большее значение, чем степень преподавания, опыт, количество игрушек или книг и пособий в классе.

Система «CLASS» была разработана на основе исследований Национального института детского здоровья и человеческого развития (NICHD – National Institute of Child Health and Human Development) в 1990-е и 2000-е годы и Национального центра раннего развития и обучение (NCEDE – National Center for Early Development & Learning). Результаты этих и последующих исследований демонстрируют важность взаимодействия «учитель-ребенок», что ведет к развитию когнитивного мышления, улучшению поведенческих и социальных факторов личностного развития. Система оценки «CLASS» – это способ измерений взаимодействия между учителем и ребенком для того, чтобы оценить качество взаимодействия и то, как оно влияет на обучение и развитие.

Структура систем оценки качества образовательной среды.

Системы оценки образовательной среды Environment Rating Scale и шкала Program Administration Scale представлены показателями и индикаторами, которые измеряют качество по 7-балльной шкале. Каждый показатель оценивается от 1 (недостаточно), 3 (минимально), 5 (хорошо) до 7 (отлично). В системе оценки присутствуют промежуточные баллы (2, 4, 6), которые подсчитываются в зависимости от положительных и отрицательных результатов. Оценка происходит на основании наблюдения, уточняющих вопросов с сотрудниками образовательной организации, наличия документации. Все показатели содержат дополнительные ориентировочные вопросы, которые помогают оценивать показатели и индикаторы. На основании оценки по индикаторам, показателям и шкалам можно строить профили качества образовательной среды школы. Профиль дает возможность построить графическое представление оценок для всех показателей и шкал (рис. 1).

Структура шкалы Program Administration Scale сгруппирована в 10 шкал: 1. Развитие человеческих ресурсов. 2. Расходы на персонал. 3. Центр занятости по здоровью и безопасности. 4. Оценка по уходу за детьми. 5. Финансовый менеджмент. 6. Программа планирования и оценки. 7. Семейное партнерство (сотрудничество). 8. Сотрудничество и связи с общественностью. 9. Технологические ресурсы. 10. Квалификация сотрудников.

Структура системы оценки «CLASS» включает 3 шкалы: 1. Эмоциональная поддержка. 2. Классная организация. 3. Поддержка в обучении. Оценивание происходит по 7-балльной системе: оценка в 1 и 2 балла считается низкой; 3, 4, и 5 балла – средней; 6 и 7 баллов являются высокой оценкой (рис. 2).

Если сравнить две шкалы SACERS и CLASS по оценке взаимодействия между обучающимся и педагогом, то обнаружим, что есть как ряд схожих позиций, так и различий в принципах оценивания. Например, показатель «Позитивный климат» шкалы «Эмоциональная поддержка» системы CLASS оценивает отношения, позитивное общение и уважение между учениками и педагогом, но индикаторы прописаны не достаточно конкретно, при оценивании возможны субъективные допущения (табл. 1). В то же время шкала «Взаимодействие» SACERS включает ряд показателей, каждый из которых через индикаторы подробным образом оценивает все нюансы взаимодействий и коммуникаций между учащимися и педагогами в пространстве школы (табл. 2).

Профиль качества										
Образовательная организация _____					Наблюдение 1 _____					
					дата _____					
Наблюдатель _____					Наблюдение 2 _____					
					дата _____					
I. Пространство и меблировка (1-11)		1	2	3	4	5	6	7	1. Внутреннее пространство	
									2. Пространство для подвижной активной деятельности	
									3. Пространство для уединения	
									4. Расположение помещений	
	Наблюдение 1								5. Мебель для повседневного использования (в столовой, для хранения детских вещей, гардероб, индивидуальные шкафчики и т.д.)	
	Наблюдение 2								6. Мебель для реализации учебного процесса и отдыха	
									7. Мебель для расслабления и комфорта.	
									8. Мебель для активной деятельности *	
									9. Доступ к дополнительным образовательным услугам (факультативы, секции, кружки)	
									10. Помещения для личного пользования персонала школы.	
									11. Помещения для индивидуальной работы персонала школы	

Рис. 1. Профиль качества оценки образовательной среды

В Великобритании применяется система «Управление стандартов в области образования, детских услуг и навыков» (Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills – Ofsted), которая оценивает и проверяет учебные заведения, в том числе государственные и некоторые частные школы. С помощью системы проводится экспертное оценивание учреждений по уходу за детьми, организаций усыновления и опеки, начальной подготовки учителей, а также регулирует ряд организаций по раннему развитию детей и услуги по оказанию социальной помощи детям. Ofsted регулирует образовательные учреждения в Лондоне, Манчестере, Ноттингеме и Бристоле. Цель Ofsted – добиться улучшений в образовании, развитие навыков для учащихся всех возрастов, забота о детях и молодежи. Каждую неделю Управление стандартов в области образования делает сотни проверок и регулирующие визиты по всей Англии и публикует результаты в Интернете [7].



Рис. 2. Структура «CLASS»

Таблица 1

Шкала «Эмоциональная поддержка» (CLASS)

Позитивный климат			
	Низкий (1, 2)	Средний (3, 4, 5)	Высокий (6, 7)
Отношения			
Понимание Совместная деятельность Помощь сверстников Общественное соглашение (общественные разговоры)	Между педагогом и обучающимися редко складываются теплые, поддерживающие отношения	Между педагогом и обучающимися иногда складываются теплые, поддерживающие отношения	В большинстве случаев / Часто между педагогом и обучающимися складываются теплые, поддерживающие отношения

Положительное влияние	Между педагогом и детьми	Между педагогом и детьми иногда	Между педагогом и детьми
Улыбка Смех Энтузиазм	редко возникают положительные эмоции	наблюдается проявление положительных эмоций	возникают частые положительные эмоции
Позитивное общение	Между педагогом и детьми	Между педагогом и детьми иногда	Между педагогом и детьми
Словесное любовь Физическая привязанность Положительное ожидание (на будущее)	редко возникает позитивное общение	возникает позитивное общение	наблюдаются регулярные позитивные коммуникации
Уважение			
Контакт глаз Теплый, приветливый голос Уважительная речь Сотрудничество или / и разделение	Педагог и дети редко проявляют уважение друг к другу	Педагог и дети иногда проявляют уважение друг к другу	Педагог и дети всегда проявляют уважение друг к другу

Международный опыт создания эффективной образовательной среды и ее оценки предложен в работах Алистера Блайта. Международный опыт предлагает практику эффективных сред обучения. Одной из таких практик является программа оценки сред обучения LEEP (Learning Environment Evaluation Programme), разработанная в центре по эффективному изучению сред CELE (Centre for Effective Learning Environments) на базе Организации экономического сотрудничества и развития ОЭСР (Организация для экономического сотрудничества и развития (Organisation for Economic Co-operation and Development)).

Таблица 2

Шкала «Взаимодействие» (SACERS)

	Недостаточно (1)	Минимально (3)	Хорошо (5)	Отлично (7)
Взаимодействие «обучающийся-учитель»	1.1 Педагоги и другие сотрудники не реагируют на обучающихся или не взаимодействуют с ними (например: игнорируют или отвергают обучающихся). 1.2 Взаимодействие неприятно, негативно (напр.: педагоги разговаривают с обучающи-	3.1 Педагоги взаимодействуют с обучающимися непоследовательно, противоречиво (например: иногда тепло, иногда отстраненно, холодно). 3.2 Педагоги проявляют доброжелательность или показывают неприязнь отно-	5.1 Педагоги, как правило, реагируют на обучающихся положительно, взаимодействие проходит в теплой, благоприятной атмосфере (например: педагоги и обучающиеся настроены позитивно, расслаблены, голоса веселые, часто улыбаются). 5.2 Педагоги проявляют уважение к обу-	7.1 Существует взаимное уважение среди педагогов и обучающихся. 7.2 Педагоги поддерживают самостоятельность обучающихся (например: педагоги позволяют обуча-

	мися напряженно, с раздражительно-стью)	сительно конкретных обучающихся	кон- обучаю-щихся	чающимся (например: внимательно слушают обучающихся, не дискриминируют)	ющимся взять на себя инициативу в выборе деятельности)
--	---	---------------------------------	-------------------	---	--

Программа оценки образовательных сред LEEP изучает параметры школьной среды с целью повысить успеваемость, сократить прогулы, сделать эффективным и инновационным обучение, уменьшить количество случаев агрессивного и неадекватного поведения, улучшить доступ к образованию, сделать более здоровыми учащихся и педагогов, привлечь более активное участие общественности. Программа оценки образовательных сред LEEP направлена на разработку инструментов и анализ, в том числе и физической, среды обучения, для улучшения образования, здравоохранения, социального обеспечения и благосостояния, что в свою очередь приводит к более эффективному использованию образовательных ресурсов [8].

Исследование Манчестерского университета «Умные классы», в котором участвовало 3766 учеников, подтвердило предположение о том, что хорошо организованная среда начальных школ повышает успеваемость детей в чтении, письме и математике. Различия в физических характеристиках учебных помещений увеличивают успеваемость на 16 % в течение года. Исследование проводится последние три года в ряде стран, включая Австралию, Италию, Мексику, Грецию, Японию, Новую Зеландию, Ирландию, Люксембург, и на данный момент завершено только в Норвегии. В исследовании оцениваются три типа физических характеристик классных аудиторий: естественность (свет, температура и качество воздуха, что составляет половину влияния на обучение); индивидуализация (принадлежность и гибкость, что составляет около четверти влияния на обучение); стимуляция (сложность текстур и цвет, что составляет тоже примерно четверть влияния на обучение).

Такой разнообразный инструментарий по оценке качества образовательной среды школ позволяет проводить международные сравнительные исследования, выявлять и выделять физические параметры, максимально эффективно влияющие на образовательные результаты, а также улучшать качество образования за счет повышения качества образовательной среды образовательных организаций.

Список использованных источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : garant.ru (дата обращения: 06.07.2017).
2. Environment Rating Scales Institute [Электронный ресурс]. – Режим доступа : ersi.info (дата обращения: 21.04.2017).

3. Хармс, Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях / Т. Хармс, Р. М. Клиффорд, Д. Крайер. – М. : Национальное образование, 2016. – 130 с.
4. School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS) Updated Edition / Thelma Harms, Ellen Vineberg Jacobs, and Donna Romano White. Pub Date: November 2013, 72 p.
5. Teri N. Talan, Paula Jorde Bloom. Program Administration Scale: Measuring Early Childhood Leadership and Management, Second Edition 2nd / Teri N. Talan, Paula Jorde Bloom, 2014, 78 p.
6. Hamre Bridget K., La Paro Karen M., Pianta Robert C., LoCasale-Crouch J. Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Infant. / Hamre Bridget K., La Paro Karen M., Pianta Robert C., LoCasale-Crouch J. Paul H. Brookes Publishing Company Incorporated, 2014, 51 p.
7. Ofsted. »About us«. GOV. UK. Retrieved 21 June 2016 [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about> (дата обращения 30.06.2017).
8. Join CELE LEEP and share good practice in effective learning environments [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentscele> (дата обращения: 26.06.2017).

[В содержание](#)

УДК 37.8
ББК 74.489

ВИДЕОАРТ-ТЕРАПИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ

ИЧЕТОВКИНА НАДЕЖДА МИХАЙЛОВНА

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии

Глазовский государственный педагогический институт
имени В. Г. Короленко, г. Глазов, Россия, tonkovanm1@rambler.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: арт-терапия, видеоарт-терапия, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются возможности использования методов видеоарта в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов и психологов в условиях широкой информатизации и глобализации.

VIDEO ART THERAPY AS A DIDACTIC TOOL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS

ICHETOVKINA NADEZHDA MIKHAILOVNA

candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
of the department of pedagogy and psychology
Glazov State Pedagogical Institute, Glazov, Russia

KEY WORDS: art therapy, art therapy, professional competence, professional training.

ABSTRACT: The article discusses the possibility of using techniques of video art in the formation of professional competence of future teachers and psychologists in the conditions of information and globalization.

Актуальность. В условиях широкой информатизации и глобализации видеопродукция из развлекательного средства постепенно превращается в мощное функциональное средство влияния на сознание и поведение людей. В этом ряду значительная роль принадлежит современному киноискусству. Оно устойчиво продолжает занимать лидирующее место среди многих других направлений творчества. Данное положение доказывает прошедший 2016 год, который, как известно, в России был объявлен Годом кино. Была поставлена задача, чтобы создаваемая в стране кинопродукция становилась все более привлекательной, правдивой и образно-достоверной, пробуждала и активизировала патриотические и гражданские чувства и настроения.

Но кинопродукция может быть использована и в дидактических целях при формировании профессиональных компетенций будущих специалистов-психологов. Для этого имеются свои, весьма веские основания. Кинематограф помогает анализировать и прорабатывать собственный жизненный опыт через посредника, то есть киноперсонажа; позволяет развивать и совершенствовать эмоциональный мир, особенно взрослеющего человека. Кино способно «растопить» черствеющую душу зрителя, донести до нее то, что невозможно выразить словом, убеждением. Приобщение к киноискусству происходит посредством телевидения, кинотеатров, Интернета. В условиях образовательных организаций учащимся и студентам также транслируются видеоматериалы и эпизоды различных учебных, документальных, мультипликационных, анимационных фильмов.

Перцептологи утверждают, что до 90 % значимой для индивида информации проникает через зрительный канал. Признано, что визуальные сведения нередко служат пусковым источником для пробуждения рефлексивных, катарсических, подражательных, идентификационных и иных внутренних механизмов психической деятельности. Их результатом становятся психотерапевтические изменения, затрагивающие когнитивную, аффективную и поведенческую сферы жизнедеятельности.

В практике современной психотерапии реализуются два подхода. Сторонники *катарсического подхода* считают, что ключевым источником утраты психического равновесия являются неотрагированные чувства вины, гнева, тревоги, агрессии. В результате возникает состояние невроза (З. Фрейд), фрустрации (Л. Фестингер), депрессии. Для выхода из них требуется драматическое облегчение, средством и источником которого могут служить визуальные наблюдения жизненных сцен с эмоциональным содержанием.

Представители *поведенческой психологии* считают, что базовым источником потери психического равновесия служат несформированные навыки адаптирован-

ного поведения. Ресурсной основой становления индивидуального поведения служат наблюдаемые модели внешнего поведения. Значительная часть их заимствуется из наблюдаемых вариантов социального поведения других людей. А. Бандура утверждает, что существенная их часть заимствуется уже в детские годы из кинематографа, влияя на паттерны реализуемого поведения.

Видеоарт-терапия рассматривается нами как инструмент и средство обеспечения позитивных психотерапевтических и коррекционных изменений посредством включения и активизации внутренних рефлексивных, идентификационных, катарсических механизмов, обеспечивающих душевное равновесие, личностный рост и самосовершенствование.

Современная молодежь, студенты активно используют различные гаджеты, в том числе переносные и цифровые видеокамеры; средства связи, оснащенные видеоустройствами. Среди юношей и девушек нет тех, кто не снимал и не публиковал видео- и фотоматериалы в различных пабликах, блогах и социальных сетях. Такая деятельность является своеобразным средством самовыражения, обозначения собственной позиции и видения ситуации; удовлетворения потребностей, в том числе в общении; повышения самооценки. В этом контексте видеоарт как инструмент работы оказывается для студента, будущего педагога и психолога, понятным и знакомым, современным, то есть идущим в ногу со временем.

Метод видеоарт-терапии характеризуется нами как:

1) *среда погружения* студентов в формы активного социально-психологического обучения (тренинги, игры, дискуссии), в основе которых лежит задача создания видеорядов и их последующий анализ;

2) *средство актуализации* среди студентов самого процесса создания видеоматериалов, музыкального, цветового сопровождения;

3) *экспериментальное средство* формирования и закрепления умений и навыков использования видеосюжетов в диагностической, коррекционно-развивающей и профилактической работе.

Использование видеосюжетов открывает большие *дидактические* возможности при изучении дисциплин «Психология», «Психотерапия», «Психологическое консультирование», «Психологическая коррекция», «Тренинговая работа с детьми» и др. Наряду с этим расширяются горизонты для совершенствования и развития *творческих* (литературные и творческие объединения, студенческие отряды) и *исследовательских* (написание курсовых и дипломных работ, проектов, деятельности студенческих научных обществ) умений и навыков через создание собственных видеоработ на заданную тему.

Отсюда реализуются две позиции использования видеоарта. Первую назовем «*пассивной*», когда, благодаря механизмам проекции и идентификации, клиент созерцает (то есть выступает зрителем) определенный видеоряд и получает возможность выразить свои чувства, мысли; выбрать «своего» героя, прожить в содержании сюжета его жизнь. Во время просмотра происходит эмоциональное вовлечение, обнаружение собственных скрытых переживаний в ситуации «здесь и

сейчас». Кроме того, видеоарт помогает снять психологическое напряжение, например, через смех или переживание «острых ощущений» от просмотра авантюрного сюжета.

Активная позиция предполагает создание самим студентом (клиентом) видеосюжета как непрерывной видеополосы, фиксации какого-либо события в режиме реального времени. Тематика таких сюжетов может быть различной: «Мой жизненный путь», «История одного дня», «Счастье в мелочах», «Это все мое, родное», «Зимняя сказка» и др. Также возможно музыкальное сопровождение, эксперименты с цветом, эффектами съемки. Таким образом формируются навыки психологической рефлексии, развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой и личностной сфер в целом.

Целью проекта является создание аудиовизуального банка видеоарт-терапевтических материалов для отработки профессиональных компетенций будущего педагога и психолога.

Задачи проекта:

1. Определить критериальную основу для отбора дидактических видеоарт-терапевтических материалов.

2. Сформировать интегративную методiku для психотерапевтического анализа (интерпретации) рассматриваемой видеоарт-ситуации на основе использования техник классического психоанализа, гештальттерапии, когнитивной психологии.

3. Создать сообщество студентов, будущих педагогов, психологов, объединенных идеей актуализации потенциала видеоарт-терапии в профессиональной деятельности.

Целевая аудитория: студенты ГГПИ, обучающиеся по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование».

Идея проекта заключается в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов и психологов посредством создания и наполнения аудиовизуального банка видеоарт-терапевтических материалов.

Проект предполагается реализовать в рамках ежегодной образовательной проектной акции «Достижение», проводимой в институте в осеннем семестре.

Календарный план реализации проекта:

Первый этап – *информационный* – предполагает теоретическое обоснование использования метода видеоарт-терапии в профессиональной деятельности. На первом этапе студенты также знакомятся с особенностями съемки видеоряда; им демонстрируются примеры уже созданных и используемых в работе видеосюжетов.

На втором – *практическом* – этапе основным ориентиром для студентов выступает создание (съемка) авторских видеосюжетов определенной тематики и их размещение в сообществе «Видео_art» в социальной сети ВКонтакте.

Аналитический этап включает в себя демонстрацию созданных студентами видеосюжетов, их анализ, шеринг. Основной акцент третьего этапа – интерпрета-

ция видеоматериала, обсуждение возможных проблем и способов психологической помощи его автору.

На *заключительном* этапе осуществляется применение метода видеоарт-терапии в работе с клиентом. Данный этап реализуется на базе психологического центра «Зеркало», социально-психологической службы ГППИ. Происходит публичная защита проекта в рамках образовательной проектной акции «Достижение».

Практическая значимость проекта выражается в:

1) привлечении внимания специалистов в области педагогики и психологии к кинематографу и киноискусству, а также видеоарту как инновационному дидактическому средству.

2) создании практической площадки формирования и закрепления у будущих педагогов и психологов навыков использования видеоарт-терапии, профессиональных компетенций в целом;

3) создании сообщества «Видео_art» в социальной сети ВКонтакте как объединения единомышленников, признающих потенциал данного средства. Опыт применения видеоарт-терапии может быть использован не только в условиях вуза, но и педагогических колледжей, школ.

Планируемые результаты реализации проекта:

1. Определение критериальных основ для отбора дидактических видеоарт-терапевтических материалов.

2. Формирование интегративной методики для психотерапевтического анализа (интерпретации) рассматриваемой видеоарт-ситуации.

3. Создание сообщества «Видео_art» в социальной сети ВКонтакте, которое станет средой обмена опытом и накопления методических материалов по данной теме. В настоящее время некоторые материалы и видеозаписи размещены нами в сообществе «Зазеркалка» (https://vk.com/psy_kitchen).

Перспективы проекта:

1. *Учебные* – пополнение аудиовизуального банка видеоарт-терапевтических материалов (видеосюжеты, фотографии, конспекты занятий, сценарии, методические разработки).

2. *Организационные* – привлечение большего количества студентов и преподавателей в процесс создания, просмотра и обсуждения видеоарт-терапевтических материалов; включение элементов видеоарта в программу мероприятий, конкурсов профессионального мастерства студентов;

3. *Сотрудничество* с различными образовательными организациями, популяризация метода среди студентов и преподавателей педагогических колледжей, школьных психологов, социальных педагогов, классных руководителей.

[В содержание](#)

УДК 159.9-027.45(045)

ББК 88.4

ПРОФИЛАКТИКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

КЕЧИНА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

старший преподаватель кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
kechina22@rambler.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аддиктивное поведение, коммуникативная компетентность, педагогическое общение, коммуникативная агрессия, коммуникативная импульсивность, коммуникативная социальная компетентность.

АННОТАЦИЯ: Данная статья посвящена проблеме предупреждения возникновения аддикций студентов вуза, в частности, нехимических (интернет-зависимость) в процессе развития психологической безопасности посредством разрешения проблем коммуникативной сферы, представлены результаты апробации развивающей программы «Иллюзии коммуникативной безопасности», определено место и значение компонентов коммуникативной компетентности в профилактике возникновения аддиктивного поведения.

PREVENTION OF ADDICTION FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY COMMUNICATIVE SPHERE

KECHINA MARINA ALEKSANDROVNA

senior lecturer in psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
kechina22@rambler.ru

KEY WORDS: addictive behavior, communicative kompetentnost, educational communication, communicative aggression, communicative impulsivity, communicative social competence.

ABSTRACT: This article is devoted to the prevention of addictions students, in particular, non-chemical (Internet addiction) in the development of psychological security by addressing the problems of communicative spheres, the results of testing to develop a program «Illusion communication security», defined the place and importance of communicative competence of the components in the prevention of occurrence addictive behavior.

В современном мире интенсивное развитие общества требует профессионально компетентных людей, умеющих быстро ориентироваться в ситуации, анализировать варианты ее решения и находить конструктивные способы преодоления любых возникающих споров и конфликтов. Особенно это актуально для

профессии педагога, так как его профессиональная деятельность наиболее тесно связана с коммуникативным взаимодействием с субъектами образования (учащиеся, родители, педагоги и т. д.). Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская и П. В. Растянников понимают коммуникативную компетентность как «... система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [2, с. 4]. Т. В. Савинова подчеркивает, что «общение является основным источником коммуникативного, интерактивного и перцептивного оснащения деятельности специалиста гуманитарной сферы, поэтому будущему педагогу важно овладеть возможностью мыслить и действовать как субъект собственного профессионального общения» [6, с. 76–77]. Н. В. Кузьмина педагогическим общением называет такой процесс, «... при котором педагог, оставляя за собой активную роль, умеет строить общение как взаимный обмен знаниями, идеями, представлениями, интересами, настроениями, чувствами и т. д.» [3, с. 98].

В связи с этим одним из ключевых аспектов подготовки педагогических кадров должно являться формирование коммуникативной компетентности и устранение имеющихся проблем профессионально-педагогического общения. Важно заметить, что личность будущего педагога, имеющая коммуникативные проблемы, не сможет полноценно реализоваться в профессиональной деятельности, выстроить конструктивные взаимоотношения в личной жизни, что в большинстве случаев приводит к одиночеству и уходу в другую измененную реальность под названием аддикция. Аддиктивное поведение (от англ. *addiction* – склонность, пагубная привычка; лат. *addictus* – рабски преданный) – форма деструктивного поведения, обусловленная соответствующей аддикцией и направленная на уход от реальности посредством специального изменения своего психического состояния [5, с. 32]. Разрешение проблем общения личности напрямую связано с субъектностью, которая, по мнению Л. Г. Майдокиной, «приобретает статус системного стержня профессиональной деятельности педагога, обеспечивающего реализацию способности компетентно решать многоплановые профессиональные задачи» [4, с. 98]. Также необходимо заметить, что личность с высоким коммуникативным потенциалом становится субъектом психологической безопасности, который выражает свое состояние как: «чувствующий себя защищенным; умеющий выражать свои чувства, настроение и желания; владеющий навыками социальной коммуникации, интеракции и перцепции, навыками работы в команде; готовый к предотвращению и преодолению внешних и внутренних негативных воздействий, опасностей, рисков, угроз, а также способный пластично, мобильно, эффективно реагировать на них; умеющий противостоять негативным влияниям социальной среды; свободно и оптимально субъектно реализующий собственную психологическую безопасность» [1, с. 86].

С целью решения заявленной нами проблемы на базе Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева среди студентов второго курса факультета психологии и дефектологии направления подготовки «Психоло-

го-педагогическое образование» профиля «Психология образования» нами была реализована развивающая программа «Иллюзии коммуникативной безопасности», основной задачей которой является предупреждение возникновения аддиктивного поведения будущего педагога в процессе развития психологической безопасности посредством разрешения проблем профессионально-педагогического общения, возникающих в период вузовского обучения и прохождения учебных и производственных практик в образовательных организациях. Программа рассчитана на 16 занятий по 4 часа в неделю продолжительностью 40–45 минут. В исследовании принимало участие 37 студентов. Структура программы состоит из четырех разделов: организационный (определение цели и задач, проведение диагностики коммуникативной сферы, формирование группы, обсуждение правил и принципов работы), информационно-просветительский (сообщение информации о механизмах возникновения интегральных форм коммуникативной агрессии и импульсивности современной молодежи в сети Интернет), развивающе-операционный («Тренинг социально-коммуникативных навыков», «Тренинг коммуникативной саморегуляции», «Тренинг волевого самоконтроля», проведение мастер-класса «Психология безопасности интернет-среды», «Информационная культура и компетентность», «Киберугрозы в современном информационном пространстве» и т. д.), рефлексивный компоненты (обсуждение результатов, контрольно-диагностический эксперимент). Затем нами был проведен контрольный эксперимент для определения продуктивности проводимой работы.

С данной целью мы использовали опросник «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» В. В. Бойко [7, с. 94–96]. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели интегральных форм коммуникативной агрессии студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Наименование шкал коммуникативной агрессии студентов	Показатели коммуникативной агрессии студентов				Величина и значимость ф-критерия
	Констатирующий этап		Контрольный этап		
	Абс.	%	Абс.	%	
Очень низкий уровень агрессии	3	8,1	4	10,8	0,400
Невысокий уровень агрессии	5	13,5	9	24,3	1,200
Средний уровень агрессии	11	29,7	18	48,6	1,677*
Повышенный уровень агрессии	10	27,1	4	10,8	1,828*
Очень высокий уровень агрессии	8	21,6	2	5,4	2,142*

Примечание: * – 1,64 ($p \leq 0,05$), ** – 2,31 ($p \leq 0,01$)

Анализ данных таблицы 1 показывает, что после проведения формирующего эксперимента по шкале «очень низкий уровень агрессии» количество испытуемых

увеличилось на 2,7 %, по шкале «невысокий уровень агрессии» увеличилось количество испытуемых на 10,8 %, по шкале «средний уровень агрессии» количество испытуемых увеличилось на 18,9 %, по шкале «повышенный уровень агрессии» уменьшилось количество испытуемых на 16,3 %, по шкале «очень высокий уровень агрессии» уменьшилось количество испытуемых на 16,2 %. Анализ внутригрупповых различий с помощью критерия ϕ -угловое преобразование Фишера показал, что на этапе контрольного эксперимента в группе по показателю «средний уровень», «повышенный уровень агрессии» и «очень высокий уровень агрессии» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,05$. Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что после проведения формирующего эксперимента для большинства студентов характерна спонтанная агрессия, сопряженная с неумением переключать агрессию на деятельность и неодушевленные объекты, что обычно выражается в спонтанности, некоторой анонимности и слабой способности к торможению. На основании этого необходимо отметить, что снизился «риск» возникновения аддиктивного поведения, при котором человек «психологически погружается» во всемирную сеть Интернет, там он пытается найти друзей, строить взаимоотношения, тем самым погружаясь в иллюзию коммуникативной безопасности, реальные эмоциональные отношения с людьми теряют свою значимость.

Затем нами был использован опросник «Диагностика потенциала коммуникативной импульсивности» В. А. Лосенкова [7, с. 92–94]. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели коммуникативной импульсивности студентов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Наименование шкал коммуникативной импульсивности студентов	Показатели коммуникативной импульсивности студентов				
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Величина и значимость ϕ -критерия
	Абс.	%	Абс.	%	
Высокий уровень импульсивности	15	40,5	8	21,6	1,776*
Средний уровень импульсивности	10	27,1	13	35,1	0,744
Умеренный уровень импульсивности	7	18,9	10	27,1	0,839
Низкий уровень импульсивности	5	13,5	6	16,2	0,327

Примечание: * – 1,64 ($p \leq 0,05$), ** – 2,31 ($p \leq 0,01$)

Анализ данных таблицы 2 показывает, что после проведения формирующего эксперимента по шкале «высокий уровень импульсивности» снизилось количество испытуемых на 18,9 %, по шкале «средний уровень импульсивности» увеличилось количество испытуемых на 8 %, по шкале «умеренный уровень импульсивности» увеличилось количество испытуемых на 8,2 %, по шкале «низкий уровень импуль-

сивности» увеличилось количество испытуемых на 2,7 %. Анализ внутригрупповых различий с помощью критерия χ^2 -угловое преобразование Фишера показал, что на этапе контрольного эксперимента в группе по показателю «высокий уровень импульсивности» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,05$. По остальным показателям статистически достоверных различий не выявлено. Таким образом, после проведения формирующего эксперимента значительно увеличилось количество испытуемых со средним и умеренным уровнем импульсивности, что говорит о том, что они характеризуются целенаправленностью, имеют ясные ценностные ориентации, проявляют настойчивость в достижении поставленных целей, стремятся доводить начатое дело до конца, все это способствует тому, что испытуемые будут подвержены различного рода аддикциям, например, употреблению какого либо вещества под влиянием минутного желания, и склонны к высокой поведенческой саморефлексии.

На следующем этапе исследования нами был использован опросник «Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК)» [7, с. 99–107]. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели коммуникативной социальной компетентности студентов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Наименование шкал коммуникативной социальной компетентности студентов	Показатели коммуникативной социальной компетентности студентов				
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Величина и значимость χ^2 -критерия
	Абс.	%	Абс.	%	
Максимальный уровень компетентности	5	13,5	7	18,9	0,637
Преобладающая выраженность факторов компетентности	7	18,9	9	24,3	0,563
Средний уровень компетентности	10	27,1	15	40,5	1,226
Низкий уровень компетентности	15	40,5	6	16,2	2,374**

Примечание: * – 1,64 ($p \leq 0,05$), ** – 2,31 ($p \leq 0,01$)

Анализ данных таблицы 3 показывает, что после проведения формирующего эксперимента по шкале «максимальный уровень компетентности» увеличилось количество испытуемых на 5,4 %, по шкале «преобладающая выраженность факторов компетентности» увеличилось количество испытуемых на 5,4 %, по шкале «средний уровень компетентности» увеличилось количество испытуемых на 13,4 %, по шкале «низкий уровень импульсивности» снизилось количество испытуемых на 24,3 %. Анализ внутригрупповых различий с помощью критерия χ^2 -угловое преобразование Фишера показал, что на этапе контрольного эксперимента в группе по показателю «низкий уровень компетентности» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,01$. По остальным показателям стати-

стически достоверных различий не выявлено. Таким образом, после проведения формирующего эксперимента значительно увеличилось количество испытуемых с максимальной с преобладающей выраженностью факторов компетентности и средним уровнем, что говорит о том, что для них свойственны такие личностные качества, как общительность, умение находить конструктивные способы, необходимые для решения личностно-профессиональных проблем, диагностировать и корректировать результаты осуществленного общения, в противном случае, повышается риск возникновения у студента Интернет-аддикции, когда он завязывает новые виртуальные знакомства, друзей, где особенности интернет-коммуникации (неопределенность, анонимность, безопасность, невидимость субъекта, значительное разнообразие сред общения и деятельности) позволяют людям с затрудненной социализацией в реальном мире найти возможность социализации в виртуальном мире.

На основании вышеизложенного, необходимо отметить, что после проведения формирующего эксперимента произошли позитивные изменения в коммуникативной сфере испытуемых, а именно увеличилось количество студентов с невысоким и средним уровнем коммуникативной агрессии, со средним, умеренным и низким уровнем коммуникативной импульсивности, с максимальным и средним уровнем, преобладающей выраженностью факторов коммуникативной социальной компетентности, которые способствуют развитию психологической безопасности испытуемых, так как перечисленные коммуникативные факторы являются ее составляющими и препятствуют возникновению Интернет-аддикций.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Студенческая студия развития психологической безопасности – самоорганизующаяся система деятельности субъектов образования / Ю. В. Варданян, О. С. Валуев, А. В. Дергунова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 84–87.
2. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Изд-во Московского университета, 1991. – 96 с.
3. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
4. Майдокина, Л. Г. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза / Л. Г. Майдокина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 82–84.
5. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
6. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–78.
7. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9-027.45(045)
ББК 88.4

ФОРМИРОВАНИЕ АНТИАДДИКТИВНЫХ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫХ РЕСУРСОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

КЕЧИНА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА
старший преподаватель кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
kechina22@rambler.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аддиктивное поведение, ценностные ориентации, мотивация достижения успеха, студенты, антиаддиктивные мотивационно-ценностные ресурсы, психологическая безопасность.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема устранения риска (умеренного и выраженного) возникновения зависимого поведения студентов вуза посредством формирования антиаддиктивных мотивационно-ценностных ресурсов (потребность в достижении успехов, смысложизненные ориентации) в процессе развития психологической безопасности, представлены результаты апробированной психоразвивающей программы «Мир во мне».

THE FORMATION ANTIADDICTIVE MOTIVATIONAL VALUE OF THE RESOURCES STUDENTS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY

KECHINA MARINA ALEKSANDROVNA
senior lecturer in psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: addictive behavior, value orientation, motivation for success, students antiaddictive motivational and valuable resources, psychological security.

ABSTRACT: The article deals with the problem of elimination of risk (moderate and high) dependent behavior of University students by forming antiaddictive motivational value of resources (need for achievement success, life orientation) in the process of development of psychological safety, presents the results proven pejoratively program «the World in me».

В настоящий момент современное общество переживает целый ряд трудностей и перемен. Особое место среди них занимает проблема психоэмоционального, духовно-нравственного здоровья общества, которое остро нуждается в обретении утраченных морально-нравственных, психосоциальных ценностей развития человека. Одним из существенных негативных последствий этого является аддиктивное (зависимое) поведение современной молодежи. Аддикция (в разговорном английском *addiction* – пагубная привычка, страсть, от лат. *addictus* – слепо преданный, полностью пристрастившийся к чему-либо, обреченный, поработанный,

целиком подчинившийся кому-либо) – в русском языке является синонимом слова пристрастие (сильная склонность к чему-либо) [5], (страсть к чему-либо, сильная склонность, привязанность, слепое безотчетное предпочтенье чего-либо) [3]. В большинстве случаев возникновение аддиктивного поведения обусловлено негативным видоизменением мотивации и ценностей личности. Целью нашего исследования являлось формирование антиаддиктивных мотивационно-ценностных ресурсов студентов вуза в процессе развития психологической безопасности. Н. Е. Водопьянова дает следующее определение ресурсов: это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным / стрессовым и трудным жизненным ситуациям» [1]. Ценности являются основой формирования и сохранения в сознании людей установок, которые помогают индивиду занять определенную позицию, выразить свою точку зрения, дать оценку [2, с. 228]. Ценности несут в себе нравственные представления индивида о том, что является правильным, положительным или желательным, они – осознанный или интуитивный нравственный выбор того, что для человека является важным и стоящим [4, с. 15]. Формирование ценностных ориентаций как системы социальных установок, направленной на социальные ценности, «способствует оптимизации поведения, позволяет личности удовлетворить свои основные потребности теми способами, посредством тех ценностей, которыми располагает общество» [9, с. 51]. Также наиболее оптимальной стратегией предупреждения возникновения аддиктивного поведения является формирование мотивации достижения успеха. Д. С. МакКлелланд полагал, что потребность в достижении «является бессознательным побуждением к более совершенному действию, к достижению стандарта совершенства» [7, с. 14]. Эффективным направлением в области первичной профилактики аддикций личности является развитие ее психологической безопасности которая понимается как «определенная защищенность сознания от воздействий, способных против ее воли и желания изменять психические состояния, психологические характеристики и поведение, что может кардинальным образом влиять на человека вплоть до изменения его жизненного пути» [6, с. 4].

С данной целью решения заявленной нами проблемы на базе Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева среди студентов второго курса факультета истории и права направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Право. История» нами была реализована психоразвивающая программа «Мир во мне», рассчитанная на 14 занятий, проводилась 4 часа в неделю, продолжительностью 40–45 минут. Структура программы состояла из четырех разделов: организационный (определение цели и задач, проведение диагностики коммуникативной сферы, формирование группы, обсуждение правил и принципов работы), информационно-просветительский (сообщение информации об основных смысложизненных ценностях, о значении мотивации достижения успеха в профессионально-личностном развитии), развивающе-операционный («Тренинг базовых ценностей, убеждений и идентификации», «Тренинг осознания

ценностей, убеждений и идентичности», «Тренинг глубинных ценностей», «Тренинг преодоления внутреннего конфликта» и т. д.), рефлексивный компоненты (обсуждение результатов, контрольно-диагностический эксперимент). Целью данной работы являлось – формирование антиаддиктивных мотивационно-ценностных ресурсов студентов вуза в процессе развития психологической безопасности. В качестве ключевых компонентов антиаддиктивных мотивационно-ценностных ресурсов нами были определены потребность в достижении успеха и смысло-жизненные ориентации личности студентов. В исследовании принимало участие 27 студентов. После окончания программы нами был проведен контрольный эксперимент для определения продуктивности проводимой работы.

Первоначально мы использовали опросник «Склонность к зависимому поведению» В. Д. Менделевича [10]. Результаты представлены в таблице 1.

Анализ полученных данных показывает, что после проведения формирующего эксперимента по шкале «риск зависимого поведения не выражен» количество испытуемых увеличилось на 26 %, по шкале «умеренно выраженный риск зависимого поведения» количество уменьшилось на 22,3 %, по шкале «выраженные признаки склонности к зависимому поведению» количество уменьшилось на 3,7 %. Анализ внутригрупповых различий с помощью критерия ϕ -угловое преобразование Фишера показал, что на этапе контрольного эксперимента в группе по показателю «риск зависимого поведения не выражен», «умеренно выраженный риск зависимого поведения» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,05$.

Таблица 1

Показатели склонности к зависимому поведению студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Наименование шкал склонности к зависимому поведению студентов	Показатели склонности к зависимому поведению студентов				
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Величина и значимость ϕ -критерия
	Абс.	%	Абс.	%	
Риск зависимого поведения не выражен	12	44,4	19	70,4	1,955*
Умеренно выраженный риск зависимого поведения	14	51,9	8	29,6	1,683*
Выраженные признаки склонности к зависимому поведению	1	3,7	–		1,422

Примечание: * – 1,64 ($p \leq 0,05$), ** – 2,31 ($p \leq 0,01$)

Затем нами была использована методика «Потребность в достижении успеха» (Ю. М. Орлов, В. И. Шкуркин, Л. П. Орлова) [8]. Результаты представлены в таблице 2.

**Показатели потребности в достижении успеха студентов
на констатирующем и контрольном этапе эксперимента**

Наименование потребности в достижении успеха студентов	Показатели потребности в достижении успеха студентов				
	Констатиру- ющий этап		Контроль- ный этап		Величина и значимость φ-критерия
	Абс.	%	Абс.	%	
Низкая потребность в достижениях успеха	6	22,3	2	7,4	1,591
Пониженная потребность в достижениях успеха	7	25,9	3	11,1	1,429
Средняя потребность в достижениях успеха	7	25,9	13	48,1	1,708*
Повышенная потребность в достижениях успеха	4	14,8	5	18,6	0,375
Высокая потребность в достижениях	3	11,1	4	14,8	0,408

Примечание: * – 1,64 ($p \leq 0,05$), ** – 2,31 ($p \leq 0,01$)

Анализ полученных данных показывает, что после проведения формирующего эксперимента значимые результаты получены по шкале «низкая потребность в достижениях успеха» количество испытуемых снизилось на 14,9 %, по шкале «пониженная потребность в достижениях успеха» количество испытуемых снизилось на 14,8 %, по шкале «средняя потребность в достижениях успеха» количество испытуемых увеличилось на 22,2 %, по шкале «повышенная потребность в достижениях успеха» количество испытуемых снизилось на 3,8 %, по шкале «высокая потребность в достижениях успеха» количество испытуемых увеличилось на 3,7 %. Анализ внутригрупповых различий с помощью критерия φ-угловое преобразование Фишера показал, что на этапе контрольного эксперимента в группе по показателю «средняя потребность в достижениях успеха» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,05$.

На следующем этапе исследования нами был использован «Тест смысловых ориентаций» Д. А. Леонтьева [11]. Результаты представлены в таблице 3.

Анализ полученных данных показывает, что после проведения формирующего эксперимента значимые результаты получены по шкале «цель в жизни» количество испытуемых с высоким уровнем увеличилось на 3,6 %, со средним уровнем на 14,9 %, снизилось на 18,5 % количество испытуемых с низким уровнем.

По шкале «процесс жизни» количество испытуемых с высоким уровнем увеличилось на 3,7 %, со средним уровнем на 7,4 %, снизилось на 11,2 % количество испытуемых с низким уровнем.

**Показатели смысложизненных ориентаций студентов
на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

Наименование шкал смысложизненных ориентаций студентов	Этапы проведения исследования / Величина и значимость ф-критерия	Показатели уровней развития смысложизненных ориентаций студентов					
		Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Цель в жизни	Констатирующий этап	6	22,3	13	48,1	8	29,6
	Контрольный этап	7	25,9	17	63	3	11,1
	Величина и значимость ф-критерия	0,309		1,106		1,734*	
Процесс жизни	Констатирующий этап	7	25,9	14	51,9	6	22,3
	Контрольный этап	8	29,6	16	59,3	3	11,1
	Величина и значимость ф-критерия	0,305		0,547		1,121	
Результативность жизни	Констатирующий этап	6	22,3	13	48,1	8	29,6
	Контрольный этап	8	29,6	16	59,3	3	11,1
	Величина и значимость ф-критерия	0,614		0,827		1,734*	
Локус-контроля – Я	Констатирующий этап	6	22,3	13	48,1	8	29,6
	Контрольный этап	7	25,9	17	63	3	11,1
	Величина и значимость ф-критерия	0,309		1,106		1,734*	
Локус-контроля – жизнь	Констатирующий этап	6	22,3	13	48,1	8	29,6
	Контрольный этап	7	25,9	17	63	3	11,1
	Величина и значимость ф-критерия	0,309		1,106		1,734*	
Общий показатель осмысленности жизни	Констатирующий этап	7	25,9	12	44,4	8	29,6
	Контрольный этап	8	29,6	16	59,3	3	11,1
	Величина и значимость ф-критерия	0,305		1,099		1,734*	

Примечание: * – 1,64 ($p \leq 0,05$), ** – 2,31 ($p \leq 0,01$)

По шкале «результативность жизни» количество испытуемых с высоким уровнем увеличилось на 7,3 %, со средним уровнем на 11,2 %, снизилось на 18,5 % количество испытуемых с низким уровнем.

По шкале «локус-контроля – Я» количество испытуемых с высоким уровнем увеличилось на 3,6 %, со средним уровнем на 14,9 %, снизилось на 18,5 % количество испытуемых с низким уровнем.

По шкале «локус-контроля – жизнь» количество испытуемых с высоким уровнем увеличилось на 3,6 %, со средним уровнем на 14,9 %, снизилось на 18,5 % количество испытуемых с низким уровнем.

По шкале «общий показатель осмысленности жизни» количество испытуемых с высоким уровнем увеличилось на 3,7 %, со средним уровнем на 14,9 %, снизилось на 18,5 % количество испытуемых с низким уровнем.

Анализ внутригрупповых различий с помощью критерия ф-угловое преобразование Фишера показал, что на этапе контрольного эксперимента в группе по шкалам – «цель в жизни», «результативность жизни», «локус-контроля – Я», «локус-контроля – жизнь», «общий показатель осмысленности жизни» по показателю «низкий уровень» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,05$.

Таким образом, после реализации нами психоразвивающей программы значительно увеличилось количество испытуемых со средней потребностью в достижениях успеха, с такими преобладающими смысложизненными ориентациями, как «Цель в жизни», «Результативность жизни», «Лocus-контроля – Я», «Лocus-контроля – жизнь», «Общий показатель осмысленности жизни», все это способствует предупреждению возникновения зависимого поведения и развитию психологической безопасности, так как, когда личность находится в состоянии комфорта, нацелена на достижение успеха, обладает четко поставленными осмысленными жизненными целями, то у нее не возникает потребности в погружении в «иллюзорный мир безопасности» посредством каких-либо веществ или виртуальной реальности, о чем свидетельствует снижение количества испытуемых с выраженным и умеренно выраженным риском возникновения зависимого поведения после проведения эксперимента.

Список использованных источников

1. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова, – СПб. : Питер, 2009. – С. 290.
2. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2009. – 689 с.
3. Даль, В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В. И. Даль. – М. : ЭКСМО-МАРКЕТ, 2000. – С. 532.
4. Занков, В. В. Организационная психология / В. В. Занков. – М. : Флинта, 2002. – 647 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов. – М. : Азбуковник, 1999. – С. 600.
6. Колесникова, Т. И. Психологический мир личности и его безопасность / Т. И. Колесникова. – М. : Владос-ПРЕСС, 2001. – 176 с.
7. МакКлелланд, Д. Мотивация человека / Д. Мак-Клелланд. – СПб., 2007. – 672 с.
8. Методика «Потребность в достижении успеха» (Ю. М. Орлов, В. И. Шкуркин, Л. П. Орлова) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psycabi.net/testy/475-metodika-orlova-yu-m-test-oprosnik-potrebnost-v-dostizhenii-tseli-shkala-otsenki-potrebnosti-v-dostizhenii-uspekha>
9. Семенов, А. А. Ценностно-нормативные и социально-установочные подходы к исследованию саморегуляции социального поведения личности / Саморегуляция и прогнозирование

социального поведения личности : диспозиционная концепция / А. А. Семенов ; под общ. ред. В. А. Ядова. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

10. Тест «Склонность к зависимому поведению» (по В. Д. Менделевичу) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://iknigi.net/avtor-nina-gileva/106834-psihologiya-deviantnogo-povedeniya-nina-gileva/read/page-5.html>

11. Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psyttests.org/personal/tso-run.html>

[В содержание](#)

УДК 378(045)

ББК 74.58

ВАРИАТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧКО ОЛЬГА ИВАНОВНА

доктор философских наук, профессор департамента психологии
Московского городского педагогического университета
г. Москва, Россия, olga_kliutchko@rambler.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вариативность, педагогическое образования, бакалавриат, магистратура, практика, информатизация, модульная структура.

АННОТАЦИЯ: В статье представлены основные направления в развитии вариативности российского педагогического образования. Зафиксированы разнообразие его форм и средств, информатизация как его ведущая тенденция, расширение образовательных практик и возможностей личного выбора образовательного маршрута для будущего педагога.

VARIABILITY OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

KLYUCHKO OLGA IVANOVNA

Doctor of Philosophy, Professor of Department of Psychology,
Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

KEY WORDS: variability, pedagogical education, bachelor's degree, master's degree, practice, informatization, modular structure.

ABSTRACT: The article presents the main directions in the development of the variability of Russian pedagogical education. A variety of its forms and means, informatization as its leading trend, expansion of educational practices and opportunities for personal choice of an educational route for the future teacher are recorded.

Исходя из вариативности как сущностной характеристики современного общества, следующей из логики своеобразия личности, образование – его ведущий социальный институт – также должно следовать этому требованию. Вариатив-

тивность является основополагающим принципом современного образования в мире вследствие осознания обществом необходимости преодоления унификации. В теоретических построениях вариативное образование позиционируется как динамичное, способное к изменениям в зависимости от влияющих на него факторов. Вариативность – один из основных путей гуманизации не только содержания, но и самого процесса обучения. Вариативность проявляется в способах получения образования, типах и видах образовательных учреждений, разновидностях учебных курсов (обязательные, элективные и факультативные), в применяемых методах и организационных формах обучения [2].

Исследования мировосприятия и жизненных перспектив учащейся молодежи фиксируют рассогласование провозглашаемых в образовании ценностей творчества, свободного самоопределения и выбора с реальной образовательной практикой. Ощущая на своем опыте все реформы российского образования, многие студенты (более 30 %) не видят связи содержания собственного образования с профессиональной деятельностью в будущем, изучаемой теории с практической деятельностью, возможности проявить свои способности [5].

Как и любой социальный институт, российское образование является структурой достаточно жесткой и консервативной, инновации приживаются неохотно, нарастает «инновационное утомление», по выражению В. И. Загвязинского, как следствие многочисленных эрзац-новаций или формальных новшеств, не приводящих к изменению содержания [4]. Однако реформирование отечественного образования в течение последних 30 лет привело к существенной «раскачке» традиционной системы профессионального образования. Данная статья является попыткой обзора тех новаций, который прижились и в большей степени приняты в российском педагогическом образовании, а также образовали большинство его трендов. Сознательно избегая оценки эффекта той или новации на повышение качества профессионального педагогического образования (*поскольку качество образования само по себе неоднозначная, а тем более педагогического – совершенно отдельная проблема - ОК*), сосредоточимся именно на возможностях вариативности образовательного маршрута будущего педагога.

Внедрение Болонской системы, многоуровневое высшее образование в виде бакалавриата и магистратуры могут считаться уже полностью освоенными новациями. Главной перспективой такого нововведения стала единая накопительная система кредитов, которая уже давно практикуется в европейских государствах. Несмотря на некоторые сложности с нострификацией дипломов и представлением, что бакалавр для многих развитых стран не является квалифицированным специалистом с законченным образованием, это система работает [3]. Об этом говорит и растущее число студентов, которые используют программы мобильности, а также то, что после окончания бакалавриата они продолжают образование за рубежом. Обратный процесс получения образования в России иностранцами не так масштабен и касается в основном медицинских и технических направлений подготовки, в педагогическом образовании такие примеры пока единичны.

Очевидно способствует вариативности появление большого числа программ магистратуры педагогического и психолого-педагогического образования двух основных типов – прикладной и академической, суть которых можно кратко описать либо как специализацию в конкретной области (педагогике, психологии образования, методики преподавания и пр.), либо как исследовательскую деятельность. В связи с введением профстандарта педагога работодатели стали требовать от сотрудников базового профильного образования, как следствие, в последнее время произошло сужение огромного числа вариативных профилей подготовки в магистратуре до названий областей педагогики и психологии (например, дошкольная психология и педагогика). Анализ программ магистратуры фиксирует примерное равное число типовых и оригинальных названий, последние чаще всего являются авторскими, разработанными под конкретного руководителя научной школы (например, таковыми являются программы «Тьюторство в образовании» под руководством Т. М. Ковалевой [6] и «Педагогика и психология высшей школы» под руководством Г. М. Коджаспировой в МГПУ).

Значительно повышает вариативность подготовки в педагогическом образовании появление большого числа образовательных организаций, от центров раннего развития для самых маленьких детей, начиная с 1 года, и центров дополнительного образования до школ и колледжей разного профиля и масштаба, а также бурное развитие частной образовательной практики – от гувернерства и репетиторства до развивающей и экспертной работы с персоналом организации. Кроме того, наблюдается значительный рост образовательных услуг для взрослых людей, в том числе пожилых [8]. Отвечая на запросы работодателей, педагогическое образование не только формирует соответствующий набор курсов и программ, но и расширяет базы практик и стажировок для студентов, формируя новые компетенции. Следует отметить, что процент людей старше 30 лет среди студентов магистратуры варьирует от 10 до 40 %, ожидаемо среди наиболее «возрастных» – программы управленческого профиля типа «Менеджмент в образовании» и «Образовательная политика» (данные приемной компании 2017 г. в МГПУ).

Среди глобальных факторов развития образования необходимо отметить нарастающую информатизацию, что реализуется на разных уровнях и посредством разных форм, от элементарных электронных форм фиксирования успеваемости (ведомостей и журналов) до глобальных открытых университетов, дистанционного обучения, он-лайн курсов. Базы открытых уроков, занятий, конспектов, порталы типа «Университет он-лайн», электронные библиотеки и многое другое, не говоря уже о трансляции множества образовательных и научных мероприятий сколько-нибудь солидного уровня. С одной стороны, студенты получают доступ к огромному объему информации в интерпретации разных авторов, лекторов, исследователей, что, безусловно, способствует вариативности образования, с другой стороны, ориентироваться в этой массе, а тем более оценить ее качество, могут лишь немногие студенты (в наших опросах студентов магистратуры МГПУ – около 15 %), в данном вопросе направляющая роль преподавателей возрастает.

Вариативность является базовым принципом модульной системы конструирования содержания образования, что позволяет собирать, как кубики, образовательную программу. На данный момент число российских вузов с модульным построением образовательной программы невелико, но их число постепенно растет. Как правило, в любых направлениях подготовки есть базовые и вариативные модули, дополняемые системой курсов по выбору и элективов. Именно в вариативных модулях и заключается специфическое содержание образовательной программы [7]. Однако проявление субъектности студента в этой области в настоящий момент ограничено, так как число курсов по выбору не превышает 2–3-х в модуле, а выбирать или не выбирать сам модуль, а также ведущих преподавателей как в некоторых старейших вузах Европы российские студенты пока права не имеют. Вероятно, в недалеком будущем каждый крупный вуз будет иметь базу подобных модулей, из которых будет конструироваться широкий перечень мужвузовских и международных образовательных программ.

Как проявление вариативности можно рассматривать и внедрение балльно-рейтинговой системы, которая регулирует активность студента в усвоении конкретного курса и модуля в целом, поскольку набрать минимум баллов необходимо для получения аттестации по дисциплине и модулю. Нами были апробированы разные подходы к оценке результатов модуля, вес достижений студента в дисциплинах мы оценивали в диапазоне от 10 до 20 (по 100-балльной системе оценке модуля) в зависимости от числа дисциплин, входящих в модуль. Наиболее эффективными формами оценки итогов модуля являются разработка кейса и образовательное событие [1]. Так, модуль «Естественно-научные основы психологии образования» заканчивается образовательным событием в виде круглого стола на тему «Поведение современного человека: эволюционный и нейропсихологический подходы», на котором студенты 1–2-го курсов представляют сообщения по итогам исследования одной из проблем (сексуального и пищевого поведения, агрессивности, изменения внешности и пр.), не только теоретического, но и эмпирического, например, наблюдения за сверстниками, детьми, посетителями магазинов и развлекательных центров, домашними и т. д.

Разнообразие опыта в образовании способствуют разнообразные виды практики – рассредоточенная и концентрированная, культурно-просветительская, учебно-исследовательская и летняя, стажерство, волонтерство и тьюторство, полевые экспедиции и практика в развлекательных и социальных центрах, «видеопрактика» – анализ видеозаписей уроков, занятий, мероприятий как своих, так и коллег. Например, популярным направлением для проведения педагогической практики в 2016–2017 гг. в Москве является парк профессий «Кидзания» (<https://kidzania.ru/ru>), где студенты выступают в ролях организатора, демонстратора, сопровождающего, а иногда – наглядного пособия.

Наш обзор не претендует на полноту представления разнообразных форм, средств и методов современного образования, однако демонстрирует, что российское педагогическое образование весьма адаптивно реагирует на быстроизменяю-

щиеся реалии мирового сообщества, социокультурные и технологические вызовы, обеспечивая реальную вариативность современного образования и возможность построения индивидуального образовательного маршрута для будущего педагога, повышения квалификации педагогов-практиков.

Список использованных источников

1. Азарова, Л. Н. Опыт реализации модульного обучения в профессиональной подготовке магистрантов психолого-педагогического направления / Л. Н. Азарова, О. И. Ключко // Вестник российского химико-технологического университета имени Д. И. Менделеева: гуманитарные и социально-экономические исследования. – 2016. – Т. 1. – № 7. – С. 6–20.
2. Беспаяев, М. Е. Вариативность образования в организации учебного процесса высшего профессионального образования РФ / М. Е. Беспаяев // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2014. – № 9. – С. 47–51.
3. Болонский процесс: 2007–2009 годы. В 4 кн. / под науч. ред. В. И. Байденко // Федеральное агентство по образованию. – М., 2009.
4. Загвязинский, В. И. Инновационное утомление / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова // Экономика образования. – 2015. – № 2. – С. 54–59.
5. Ключко, О. И. Развитие жизненных перспектив студентов педагогического вуза / О. И. Ключко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 4 (26). – С. 16–23.
6. Ковалева, Т. М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Т. М. Ковалева // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 163–181.
7. Савенков, А. И. Модульное построение образовательных программ в бакалавриате и магистратуре направления подготовки «Педагогическое образование» / А. И. Савенков, Е. А. Алисов, А. С. Львова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 1. – С. 18–26.
8. Сорокин, Г. Г. Геронтообразование как способ сокращения межкультурной дистанции поколений / Г. Г. Сорокин, В. В. Гаврилюк // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2017. – Т. 3. – № 2. – С. 36–52.

В содержание

УДК 159.9(045)

ББК 88.4

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

КОНДРАТЬЕВА НАТАЛЬЯ ПАВЛОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, kondrateva-np@yandex.ru

МАРКОЧЕВА ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА

магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, alenakildishowa@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентность, коммуникативная компетентность, компонент коммуникативной компетентности, педагог, коммуникация, общение, взаимосвязь.

АННОТАЦИЯ: В статье определена значимость коммуникативной компетентности в любой сфере жизни человека и в педагогической деятельности в частности. Указаны варианты трактовки понятия «коммуникативная компетентность» разными исследователями. Проанализированы данные осуществленного исследования коммуникативной компетентности педагогов. Выявленная статистически достоверная прямая взаимосвязь между компонентами коммуникативной компетентности педагогов указывает на возможность их опосредствованного развития.

STUDY OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS

KONDRATYEVA NATALIA PAVLOVNA

candidate of psychological sciences, associate professor department of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

MARKOCHEVA ELENA VITALIEVNA

2st year master student internal form of training department of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: competence, communicative competence, teacher, communication, the relationship.

ABSTRACT: The article defines the importance of communicative competence in any sphere of human life and in pedagogical activity, in particular. The variants of the interpretation of the concept of «communicative competence» by different researchers are indicated. The data of the carried out research of communicative competence of teachers are analyzed. The revealed statistically reliable direct relationship between components of communicative competence of teachers indicates the possibility of their mediated development.

Компетентность является целостным социально-профессиональным качеством, позволяющим специалисту быть успешным и в процессе профессиональной деятельности, и в процессе взаимодействия с другими людьми.

Коммуникативная компетентность является основой практической деятельности человека в любой сфере жизни. Профессиональные, деловые контакты, межличностные взаимодействия требуют от современного человека универсальной способности к созданию множества разнообразных высказываний как в устной, так и в письменной форме. Изучение коммуникативной компетентности, ее функций и структуры привлекало внимание многих исследователей, а именно: А. А. Бодалева, Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской и др. [1; 2; 3; 5; 8; 9].

Понятие «коммуникативная компетентность» впервые было использовано А. А. Бодалевым. Оно им трактовалось как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов, а именно знаний и умений [2].

По определению Ю. М. Жукова, коммуникативная компетентность – это «психологическая характеристика человека как личности, которая проявляется в его общении с людьми или способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми» [3, с. 51]. В состав так понимаемой коммуникативной компетентности включается совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека.

Л. А. Петровская обращает внимание на три стороны коммуникативной компетентности. Компетентность во всех видах общения заключается в достижении трех уровней адекватности партнеров – коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Следовательно, можно говорить о различных видах компетентности в общении. Автор также отмечает, что коммуникативная компетентность предполагает готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции – и отстраненной, и близкой. Трудности порой могут быть связаны с владением какой-либо одной из них и ее реализацией повсеместно, независимо от характера партнера и своеобразия ситуации. Л. А. Петровская считает, что именно гибкость в адекватной смене психологических позиций является одним из существенных показателей компетентного общения [9].

На основе исследования сущности и структуры коммуникативной компетентности М. И. Колдина и А. В. Лапшова выделяют два взаимосвязанных и взаимозависимых ее уровня. Первый уровень определяет проявление коммуникативной компетентности непосредственно в общении, коммуникативном поведении человека, а второй включает педагогические коммуникативные ценности, ориентацию и специфику профессиональной мотивации данного учителя, его потребность в педагогическом общении [7].

Т. В. Савинова предлагает модель дидактической системы развития компетентности субъекта педагогического общения, включающую «систему учебно-профессиональных заданий, способствующих освоению способов и средств проектирования педагогического общения, его реализации и анализа достигаемых результатов» [10, с. 267].

Компетентный педагог обладает готовностью успешно выполнять функциональные обязанности, для него характерны такие личностные свойства, как ответственность, организованность, целеустремленность, адекватность взаимодействия с учебной группой, педагогическим коллективом, социумом в целом [1]. Для профессии педагога коммуникативная компетентность является ведущей профессиональной характеристикой, от которой зависит персональный успех, конкурентоспособность и личная удовлетворенность. В исследованиях коммуникативной компетентности педагогов анализу подвергались коммуникативные навыки и умения учителя. Данные исследования проводились А. А. Бодалевым, И. А. Зимней, М. И. Лукьяновой и другими авторами.

Значимость и недостаточная разработанность теоретических и практических аспектов проблемы обусловили выбор темы нашего исследования.

Цель исследования – изучение особенностей компонентов коммуникативной компетентности педагогов и их взаимосвязи.

Для осуществления исследования была взята за основу следующая модель коммуникативной компетентности И. А. Зимней, третий компонент которой был нами изменен и доработан:

– мотивационно-ценностный компонент, включающий в себя готовность педагога к профессиональному совершенствованию, устойчивый интерес к инновационной деятельности, потребность в профессиональном росте, стремление к саморазвитию и самореализации;

– когнитивный компонент, содержащий знание сути содержания коммуникативной компетентности, знание сущности и роли коммуникативной компетентности, связан с познанием другого человека, способностью эффективно решать различные проблемы, возникающие в общении;

– операционно-деятельностный компонент, подразумевающий опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, способность педагога к личностно-ориентированному взаимодействию в ходе образовательного процесса [4].

Исследование коммуникативной компетентности педагогов было проведено на базе МОУ «СОШ № 13» г. о. Саранск. В состав выборки испытуемых вошел 31 учитель данной школы.

С целью выявления особенностей коммуникативной компетентности педагогов были использованы следующие эмпирические методы исследования: анкета «Самодиагностика способности к саморазвитию» тест «Проверьте, какой Вы преподаватель», методика «Индивидуальный стиль педагогического общения» (И. М. Юсупов), методика «Оценка способов реагирования в конфликте» (К. Н. Томас), тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2).

Нами были получены следующие данные. По результатам методики «Самодиагностика способности к саморазвитию», педагоги были разделены на три группы с разным уровнем способностей к саморазвитию. Первая группа – с высоким уровнем (38,8 %), вторая – со средним уровнем (29 %) и с низким уровнем способностей к саморазвитию (32,2 %). Более трети педагогов имеет высокий уровень способности к саморазвитию.

Согласно данным теста «Проверьте, какой Вы преподаватель» большинство педагогов обладает высоким уровнем знаний о сущности и роли коммуникативной компетентности (41,9 %), у 25,8 % выявлен средний уровень, а 19,4 % и 12,9 % учителей характеризуются ниже среднего и низким соответственно уровнем знаний о сущности и роли коммуникативной компетентности.

По методике «Индивидуальный стиль педагогического общения» (И. М. Юсупов) мы получили следующие данные: у значительной части педагогов (25,8 %) констатируется дикторская модель общения и модель активного взаимо-

действия, у 9,7 % педагогов отмечается неконтактная и гиперрефлексивная модели общения, у 16,1 % педагогов наблюдается модель дифференцированного внимания, модель гибкого реагирования имеют 6,5 % педагогов. Самые малочисленные показатели имеют гипорефлексивная и авторитарная модели общения, 3,2 %.

Распределение педагогов по способам реагирования в конфликте, выявленное с помощью методики «Оценка способов реагирования в конфликте» (К. Н. Томас), представлено в таблице 1.

Таблица 1

Способы реагирования в конфликте педагогов, выявленные с помощью методики «Оценка способов реагирования в конфликте» (К. Н. Томас)

№ п/п	Способы реагирования в конфликте	Показатели педагогов	
		абс.	%
1.	соперничество	7	22,6
2.	сотрудничество	5	16,1
3.	компромисс	9	29
4.	избегание	6	19,4
5.	приспособление	4	12,9

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что наиболее часто встречающимся среди педагогов является такой способ реагирования в конфликте, как компромисс.

По результатам теста-опросника «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2) педагоги были разделены на пять групп с разным уровнем коммуникативных и организаторских склонностей. Данные представлены в таблице 2.

Согласно данным таблицы 2, чаще других встречаются среди педагогов данной выборки учителя со средним уровнем коммуникативных и организаторских склонностей, низким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей, средним уровнем коммуникативных и ниже среднего уровнем организаторских склонностей, высоким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей.

Таблица 2

Сопоставление уровней коммуникативных и организаторских склонностей педагогов

Уровень организаторских склонностей	Уровень коммуникативных склонностей				
	низкий	ниже среднего	средний	высокий	очень высокий
низкий	5 (16,1 %)	1 (3,2 %)	–	–	–
ниже среднего	2 (6,4 %)	2 (6,4 %)	4 (13,1 %)	–	–

средний	–	–	6 (19,3 %)	2 (6,4 %)	1 (3,2 %)
высокий	–	–	1 (3,2 %)	4 (13,1 %)	1 (3,2 %)
очень высокий	–	–	–	1 (3,2 %)	1 (3,2 %)

Для выявления взаимосвязи компонентов коммуникативной компетентности нами был использован коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена. В результате математической обработки данных исследования была выявлена статистически достоверная прямая взаимосвязь на 1%-ном уровне значимости между способностью педагогов к саморазвитию и их знанием сущности и роли коммуникативной компетентности ($r_s = 0,82$), коммуникативными ($r_s = 0,85$) и организаторскими склонностями педагогов ($r_s = 0,89$); между показателями знания сущности и роли коммуникативной компетентности и коммуникативными ($r_s = 0,76$), а также организаторскими склонностями педагогов ($r_s = 0,82$).

Коммуникативная компетентность педагога обеспечивает его универсальность, многофункциональность, определяет его социально-профессиональную мобильность. Выявленные в ходе нашего исследования особенности компонентов коммуникативной компетентности педагогов свидетельствуют о необходимости работы над их формированием, начиная с вузовского этапа, а наличие взаимосвязи между этими компонентами указывает на возможность их опосредствованного развития.

Список использованных источников

1. Белова, Н. А. Траектории развития профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции учителя в системе педагогической подготовки / Н. А. Белова, Е. А. Кашкарева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 64–67.
2. Бодалев, А. А. Психологическое общение / А. А. Бодалев. – М. : Институт практической психологии, 2010. – 256 с.
3. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков. – М. : Владос, 2011. – 96 с.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 35–41.
5. Зотова, И. Н. Характеристика коммуникативной компетентности / И. Н. Зотова // Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – 2006. – № 13 (68). – С. 225–227.
6. Кильдишова, Е. В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура / Е. В. Кильдишова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Саранск, 2016. – С. 169–173.
7. Колдина, М. И. Коммуникативная компетентность педагога в условиях модернизации образования / М. И. Колдина, А. В. Лапшова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54–6. – С. 59–65.

8. Кондратьева, Н. П. Развитие уверенности в себе подростков в процессе формирования коммуникативных компетенций / Н. П. Кондратьева, Е. В. Еремина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 42–45.

9. Петровская, Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 2012. – 216 с.

10. Савинова, Т. В. Модель дидактической системы развития компетентности субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Саранск, 2016. – С. 265–270.

[В содержание](#)

УДК 159.0(045)

ББК 88.4

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА К СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ ПО ПОЛУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КУДАШКИНА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, kudashkinao@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, дети дошкольного возраста, практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема подготовки будущего психолога к психолого-педагогическому сопровождению детей дошкольного возраста в процессе прохождения практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGIST FOR ESCORT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE COURSE OF PRACTICAL TRAINING ON OBTAINING PROFESSIONAL ABILITIES AND EXPERIENCE OF PROFESSIONAL ACTIVITY

KUDASHKINA OLGA VASILIEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor departments of psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: maintenance, psychology and pedagogical maintenance, children of preschool age, the practitioner on obtaining professional abilities and experience of professional activity.

ABSTRACT: In article the problem of training of future psychologist for psychology and pedagogical escort of children of preschool age in the course of practical training on obtaining professional abilities and experience of professional activity is considered.

В последние годы активно реформируется система дошкольного образования. Введение нового Федерального государственного стандарта дошкольного образования существенно меняет всю образовательную ситуацию в дошкольной образовательной организации, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации среды детского сада. В соответствии с новыми требованиями в системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса, которыми в дошкольных образовательных организациях являются воспитанники, родители (законные представители) и педагогические работники [5].

Проблема психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста рассматривается в многочисленных исследованиях. Учеными разработана как сама дефиниция «психолого-педагогическое сопровождение», так и предложено ее содержательное наполнение.

Проблема психолого-педагогического сопровождения рассматривается в многочисленных исследованиях. Учеными разработана как сама дефиниция «психолого-педагогическое сопровождение», так и предложено ее содержательное наполнение.

М. Р. Битянова сопровождение рассматривает как систему создания социально-психологических условий для максимального личностного развития и обучения [2].

По мнению Э. М. Александровской, психолого-педагогическое сопровождение – особый вид помощи ребенку, обеспечивающей его развитие в условиях образовательного процесса [1].

Л. Г. Субботина под психолого-педагогическим сопровождением понимает систему профессиональной деятельности субъектов воспитательно-образовательного процесса (психолог, учитель), направленную на создание социальных, психолого-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствование педагогического мастерства учителя, формирование субъект-субъектных отношений и адаптации ребенка в социуме [4].

О. О. Монгуш понимает под психолого-педагогическим сопровождением систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка. Он считает, что забота о реализации права ребенка на полноценное и свободное развитие является неотъемлемой целью деятельности любого детского сада и школы. При этом ребенок должен выступать субъектом собственной деятельности, а его активность и свобода должны встречаться и взаимодействовать с субъективностью и активностью взрослых [5].

Н. А. Лосева и И. В. Силинская рассматривают психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста как целостную, системно организованную деятельность, осуществляемую всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия, в процессе которой создаются психологические и педагогические условия для успешного развития каждого ребенка в среде ДООУ [3].

В научной литературе выделены основные направления работы по психолого-педагогическому сопровождению: профилактика, диагностика (индивидуальная, групповая (скрининг)), консультирование (индивидуальное, групповое), развивающая работа (индивидуальная, групповая), коррекционная работа (индивидуальная, групповая), психологическое просвещение и образование [4].

Значимым средством успешной подготовки студентов к психолого-педагогическому сопровождению детей дошкольного возраста является практика. Психолого-педагогическая практика развивает интерес и формирует отношение студентов к профессии, вовлекает в самостоятельную деятельность, содействует приобретению необходимых практических умений, навыков и компетенций. Студенты вводятся в круг реальных проблем, знакомятся с содержанием и объектом работы психолога в дошкольных образовательных организациях.

Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности занимает большое место в системе практической подготовки бакалавров направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования». Она способствует закреплению, расширению и углублению теоретических знаний профессионального цикла; позволяет освоить основные методы, приемы и средства работы психолога в дошкольных образовательных организациях разного типа и использовать их с детьми, педагогами и родителями; осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста.

Целью практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности является: закрепление, расширение, углубление теоретических знаний студентов и приобретение ими практических умений, навыков и компетенций, а также овладение опытом самостоятельной профессиональной деятельности психолога в дошкольных образовательных организациях.

Она направлена на решение следующих задач:

- познакомить с особенностями работы педагога-психолога с детьми дошкольного возраста;
- закрепить, расширить и углубить теоретические знания по дисциплинам профессионального цикла;
- формировать и совершенствовать практические умения и навыки планирования и организации профессиональной деятельности психолога в дошкольных образовательных организациях;

– освоить основные методы, приемы и средства работы психолога в дошкольных образовательных организациях и использовать их с детьми, педагогами и родителями;

– формировать умения осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста и устанавливать сотрудничество по вопросам их обучения, воспитания в семье и в дошкольных образовательных организациях;

– подготовить к использованию в практической деятельности современных психолого-педагогических технологий, методов и приемов работы с различными категориями детей в дошкольных образовательных организациях;

– способствовать приобретению опыта научно-исследовательской деятельности, формированию профессиональной позиции психолога.

В результате прохождения практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности студент должен демонстрировать следующие результаты образования:

знать:

– образовательные программы для детей дошкольного возраста и основные направления работы практического психолога в дошкольном образовании в контексте данных программ;

– содержание и формы организации детских видов деятельности: игровую, предметную, продуктивную;

– основные формы и методы организации диагностической, коррекционно-развивающей, консультационной работы психолога;

– основу организации совместной деятельности педагога-психолога с детьми;

– документацию дошкольной образовательной организации и порядок ее ведения;

уметь:

– решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи;

– осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики;

– осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей;

– осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам особенностей психического развития детей;

– эффективно взаимодействовать и сотрудничать с педагогами и родителями для успешного обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста;

владеть:

– навыками работы с документацией педагога-психолога;

- навыками использования разнообразного методического материала для проведения диагностической и коррекционно-развивающей работы;
- навыками консультативного общения с детьми дошкольного возраста, родителями, педагогами;
- умением анализировать собственную деятельность, профессиональной рефлексии.

Практику по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности можно разделить на несколько периодов:

- адаптационный период направлен на адаптацию студентов-практикантов к условиям психолого-педагогической деятельности, оказание помощи по снижению личностной и ситуативной тревожности, мобилизацию профессиональной активности будущего психолога;
- на реализационном этапе должно осуществляться психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста;
- на заключительном этапе осуществляется анализ студентом-практикантом результатов собственной психолого-педагогической деятельности, формулируются пути ее дальнейшего совершенствования.

Продумывая организацию психолого-педагогической практики, необходимо ориентироваться на каждого студента как на уникальную личности, целенаправленно и последовательно раскрывая в нем все сильные личностные и профессиональные стороны, помогая организовывать работу по устранению недостатков.

В процессе прохождения практики студенты выполняют различные виды деятельности психолога:

- психодиагностика (подбор психодиагностического блока методик для изучения личности ребенка, сбор общих сведений о ребенке, проведение диагностического обследования личности ребенка, оформление и анализ протоколов диагностического обследования, написание психологического заключения по результатам индивидуальной диагностики, формулировка психологических выводов и психолого-педагогических рекомендаций);
- психокоррекция и психоразвитие (подбор практического материала для разработки и проведения индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, проведение коррекционно-развивающих занятий, оформление коррекционно-развивающих занятий в виде конспектов);
- психопросвещение (изучение запроса воспитателей и родителей по интересующим вопросам развития ребенка дошкольного возраста, подбор материала для подготовки и проведения психопросветительских мероприятий с педагогами дошкольных образовательных организаций и родителями дошкольников, проведение психопросветительских мероприятий).

Студенты в собственной практической деятельности используют разнообразные научно-исследовательские и психолого-педагогические технологии: диагностический инструментарий, ролевые и деловые игры, тренинговые формы ра-

боты, дискуссии, различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы и т. д.).

При выполнении научно-исследовательской работы на практике студенты знакомятся с логикой и особенностями психолого-педагогического исследования, определяют проблему, формулируют цель и задачи, выдвигают гипотезу исследования, используют разнообразные методы исследования (наблюдение, анкетирование, тестирование, эксперимент и др.); формулируют выводы, предлагают рекомендации. Реализация научно-исследовательской работы в период практики позволяет повысить профессиональную компетентность будущего психолога.

В процессе практики студенты обобщают опыт работы психолога по сопровождению дошкольника: осуществляют наблюдение за диагностической, коррекционно-развивающей, консультативной деятельностью; изучают планирующую и отчетную документацию психолога; участвуют в мероприятиях, которые проводит психолог.

Подводя итоги, можно отметить, что практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности позволит подготовить студентов к эффективной организации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
3. Лосева, Н. А. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с трудностями общения / Н. А. Лосева, И. В. Силинская // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Череповецкие научные чтения – 2013», 6–7 ноября 2013 г. [материалы] / отв. ред. Н. П. Павлова ; Череповецкий государственный университет. – Череповец, 2014. – С. 112–114.
4. Майдокина, Л. Г. Содержание направлений психолого-педагогического сопровождения развития саморегуляции субъекта спортивной деятельности / Л. Г. Майдокина, О. В. Кудашкина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С. 50–54.
5. Монгуш, О. О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста / О. О. Монгуш // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М. : Буки-Веди, 2015. – С. 59–62.
6. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности учащихся в образовательном процессе : монография / Л. Г. Субботина. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2008. – 152 с.

[В содержание](#)

УДК 378(045)
ББК 74.58

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА
КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ**

КУРЫЛЕВА СВЕТЛАНА ВАСИЛЬЕВНА

педагог-психолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8»
г. Саранск, Россия, artjeniyaa@yandex.ru

БЕЛЕНКОВА ЛАРИСА ЮРЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Московский государственный гуманитарно-экономический университет
г. Москва, Россия, lara.belenskoba@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: школа, современный урок, психологическая составляющая урока, психологическая безопасность, образовательный процесс.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются психологические аспекты современного урока в контексте обеспечения психологической безопасности урока.

**THE PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF A MODERN LESSON
AS A CONDITION OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL SAFETY
OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE SCHOOL**

KURYLEVA SVITLANA VASILEVNA

teacher-psychologist, MOU «Secondary school № 8», Saransk, Russia

BELENKOVA LARISA YURYEVA

candidate of psychological sciences, associate professor
department of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: school, lesson, modern, psychological component of the lesson, psychological safety, the educational process.

ABSTRACT: The article discusses the psychological aspects of the current lesson in the context of ensuring the psychological safety of the lesson.

В условиях модернизации системы образования Российской Федерации важность изучения, моделирования и проектирования среды, где происходит воспитание и формирование личности, где все ее участники могут находиться в состоянии психологической защищенности, а также где созданы условия для формирования способности личности отражать неблагоприятные внешние и внутрен-

ние воздействия, становится обязательным целевым ориентиром в работе каждой образовательной организации и педагога, показателем современного качества образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт подразумевает создание психологической безопасности образовательной организации в качестве обязательного требования к условиям организации образовательного процесса. То есть само понятие психологическая безопасность, определяется как состояние, когда обеспечено успешное психическое развитие участников образовательного процесса и адекватно отражаются внутренние и внешние угрозы их психическому здоровью [5].

Вместе с тем практический опыт реализации стандарта на сегодняшний день показал, что психолого-педагогическое сопровождение, реализующееся в программе психологической безопасности образовательного процесса, должно пронизывать все стороны взаимодействия обучающегося, родителей (законных представителей) и образовательного учреждения в процессах обучения, развития, воспитания и социализации [3].

Психологическая безопасность образовательного процесса – это состояние защищенности школьника от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию и самоотношению. По мнению О. В. Бережной, образовательное учреждение должно быть территорией безусловной психологической безопасности, когда в атмосфере душевного комфорта и благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении поддерживаются и даже инициируются процессы развития личности [2].

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования предъявляются новые требования к структуре основных образовательных программ; к условиям реализации основных образовательных программ; к результатам освоения основных образовательных программ [4].

Методологической основой ФГОС является системно-деятельностный подход, который нацелен на развитие личности, формирование гражданской идентичности. Новизна современного российского образования требует личностного начала учителя, которое позволяет давать урок, развивая понимание знаний, умений, навыков, создавая условия для порождения их ценностей и смыслов. Построение урока или занятия в соответствии с ФГОС призвано обучить использованию полученных знаний и навыков на практике, действовать успешно на их основе.

В соответствии с ФГОС общего образования цель урока – не просто передать знания, а овладеть учащимися универсальными учебными действиями, которые создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться.

Необходимыми условиями психологической безопасности на уроке выступают: доверительные отношения; уважительные взаимоотношения; дисциплина. Для создания безопасной психологической среды на уроке важную роль играет

разрешение конфликтных ситуаций на взаимовыгодных условиях, способность услышать друг друга, возможность выражения точки зрения, умение контролировать эмоции и нести ответственность за свои слова и поступки.

Обеспечение психологической безопасности образовательной среды школы должно опираться на наиболее важные принципы: опора на развивающее образование, главной целью которого является не обучение, а развитие эмоциональной, социальной и духовной сферы сознания; психологическая защита и поддержка прав на безопасное взаимодействие всех субъектов образовательной среды; формирование социальной компетентности, обеспечивающей возможность правильного выбора жизненного пути и соответствующего поведения, самостоятельного анализа и решения проблем.

Наличие или отсутствие психологического комфорта на уроках оказывает влияние на состояние психики школьника, на его желание учиться, а в итоге – на его успеваемость. Составляющие психологического комфорта на уроке: эмоциональность, интерес, мотивация, активность и т. д. Поэтому важно вызвать интерес у учащихся в начале урока к предстоящей работе.

По мнению С. Н. Беловой, следует учитывать следующие психологические требования к уроку: соотношение нагрузки на память и мышление учащихся; определение объема воспроизводящей и творческой деятельности учащихся; сочетание усвоений знаний в готовом виде и в процессе самостоятельного поиска; учет контроля, анализа оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа [1].

О. В. Бережная выделила следующие требования к технике проведения урока: урок должен быть эмоциональным, вызывать интерес, воспитывать познавательную потребность; темп и ритм должны быть оптимальными, действия завершенными; доминирование атмосферы доброжелательности и активного творческого труда; смена видов деятельности учащихся, сочетание различных методов и приемов обучения; обеспечение активного учения каждого школьника [1].

Современный урок – это прежде всего урок, на котором учитель умело использует все возможности для развития личности ученика, ее активного умственного роста, глубокого и осмысленного усвоения знаний, для формирования ее нравственных основ. Для осуществления всех этих и многих других сложных задач не может быть раз и навсегда установленного типа урока, с застывшими навечно этапами и стандартной последовательностью их осуществления. Поэтому при выборе формы проведения уроков, методов и приемов следует учитывать не только особенности умственного развития, но и возрастные и индивидуально-типологические особенности учащихся. Например, в младшем школьном возрасте более актуальны игровые формы, а в подростковом – диалогическое взаимодействие и проблемный подход. Все нетрадиционные формы и методы, применяемые на уроке, повышают эффективность обучения.

Необходимо дифференцировать работу с учащимися различного уровня развития. Выбор способа дифференциации определяется характером заданий, уров-

нем сформированности у детей навыков и умений и т. д. В зависимости от этого разрабатываются дифференцированные задания для разных групп. Главное – это продвижение учеников в развитии, усвоение ими знаний, умений навыков.

В зависимости от степени сложности задания и уровня развития учащихся может быть оказана следующая психологическая помощь:

– **стимулирующая**, которая необходима тогда, когда ученик не включился в самостоятельную работу; учитель его ободряет, разъясняет задание, помогает в организации деятельности; стимулирующая помощь также оказывается ученику, допустившему ошибку; учитель указывает на ошибку и предлагает выполнить проверку;

– **направляющая**, которая необходима в том случае, когда стимулирующая помощь оказалась неэффективной; ученику указывается путь, который приведет к выполнению работы или исправлению ошибки, т. е. дается подсказка, помогающая актуализировать знания, облегчающая выполнение задания;

– **обучающая**, которая оказывается тогда, когда ученик не может справиться с самостоятельной работой даже при направляющей помощи; в этом случае учитель раскрывает перед учеником путь выполнения задания, сообщает о том, что нужно делать.

Необходимо включать учащихся в познавательную деятельность на всех этапах урока. Для этого создавать для учащихся ситуацию успеха; уметь слушать и слышать учеников. Чтобы достигнуть высокой эффективности урока, следует учитывать физиологические и психологические особенности детей, предусматривать такие виды работы, которые снимали бы усталость.

Нужно помнить об особенностях восприятия информации, в среднем человек запоминает 15 % того, что он слышит, 25 % того, что он видит, 65 % того, что он слышит и видит одновременно. Учителю необходимо знать, какие из каналов восприятия и запоминания информации характерны для учащихся данного класса – визуальный, аудиальный или кинестетический. Например, при опросе в конце урока по новой теме отличаются «аудиалы», им не терпится высказаться, и такая возможность им предоставляется. На следующем уроке, посвященном практической работе, как правило, наблюдается смена лидеров. Теперь уже точнее, быстрее, с интересом работают «кинестетики», их успех обязательно отмечается. «Аудиалы» и «визуалы» уходят в тень – они обычно равнодушны к практическим заданиям, т. е. учет индивидуально-типологических особенностей учащихся позволяет осуществить подход к обучению, наиболее полно развивающий интеллект и личность учеников.

Важным составляющим урока является рефлексия. Рефлексия – это обращение назад, размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание. Рефлексия необходима и учителю, для того, чтобы узнать, как прошел урок, с каким настроением вышел ребенок, что узнал нового, что запомнил. Здесь задача педагога – узнать мнение каждого ученика. Также необходимо развивать рефлексивность учащихся.

ся. Многие школьники не хотят посещать уроки, потому что не знают, для чего нужны многие предметы в школе, как и для чего они им пригодятся в дальнейшем. Осознание значимости обучения – важная составляющая развития личности. Рефлексия предполагает ретроспективную оценку на эмоциональном (понравилось – не понравилось, было хорошо – плохо, почему) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали) уровне. На каждом этапе какой-либо деятельности происходит рефлексия: педагог и ученик обсуждают, зачем это делается, что получается, что нет. В результате у ученика складывается новый опыт осознанных и ответственных действий по отношению к своим проблемам. Научившись понимать и принимать себя, дети учатся понимать и принимать других, а это тоже имеет огромное значение для правильно построенного учебного процесса. Искусство современного урока заключается в нахождении педагогом совместно с учениками таких форм творческого взаимодействия, которые будут способствовать решению учебных задач и позволят не только устанавливать значение образования, но и извлекать и переживать личностные и жизненные смыслы.

Итак, создание безопасной психологической среды в образовательном процессе школы представляет реализацию комплекса условий, обеспечивающих защиту всех участников учебного процесса от психологических угроз, успешное сохранение и развитие их физического и психического здоровья. Безопасная и комфортная психологическая среда необходима для эффективного обучения, воспитания и личностного развития, благоприятного эмоционального состояния. Для создания такой среды необходимо учитывать физиологические и эмоционально-личностные особенности каждого ребенка, выбирать и корректировать стили общения, создавать для учеников ситуации успеха.

Список использованных источников

1. Белова, С. Н. Психологическая составляющая современного урока в контексте комплексного подхода [Электронный ресурс] / С. Н. Белова. – Режим доступа : https://psihologicheskaya_sostavlyayuschaya_sovremennogo_uroka_v_kontekste.htm. – Загл. с экрана.
2. Бережная, О. В. Психологическая безопасность образовательного процесса как условие обеспечения психологического здоровья школьников / О. В. Бережная // Инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 28–29.
3. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ug.ru/new_standards/3. – Загл. с экрана.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%83%DBB5%D1%82%D1%8B/336>. – Загл. с экрана.
5. Нормативные документы по введению ФГОС ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://2015/11/01/fgos_psihologicheskaya_sostavlyayushchaya_uroka.ppt. – Загл. с экрана.

[В содержание](#)

УДК 37.015.3(045)
ББК 88.4

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ

МИХАЛКИНА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
s.a.mihalkina@gmail.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общение, деловое общение, педагог, будущий педагог, подготовка будущего педагога.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются особенности подготовки к деловому общению студента педагогического вуза.

FEATURES OF TRAINING OF FUTURE TEACHER FOR BUSINESS COMMUNICATION

MIKHALKINA SVETLANA ALEXANDROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
s.a.mihalkina@gmail.com

KEY WORDS: communication, business communication, teacher, future teacher, training future teachers.

ABSTRACT: In article features of preparation for business communication student of pedagogical university.

В настоящее время актуализировалась проблема делового общения. Пришло понимание того, что коммуникативные процессы в деловой сфере оказывают прямое влияние на эффективность профессиональной деятельности и производства. Определились новые общественные потребности в личности специалиста разных сфер профессиональной деятельности, готовой к творческому решению нестандартных социально-значимых задач.

Практическую реализацию этой цели призваны решить учебные заведения и, в частности, высшая школа. Естественно, в учебные планы разных специальностей заложен не различный комплекс курсов и спецкурсов, а один-три предмета, затрагивающие отдельные аспекты делового общения, не рассматривая его как целостность, что, в свою очередь, отражается на подготовке специалиста к его реализации в будущей практической деятельности. К сожалению, в силу сложившихся историко-политических причин в России практически отсутствовал опыт под-

готовки специалистов к деловому общению. До недавнего времени к нему готовили лишь дипломатов, специалистов внешнеторговых и других учреждений, к тому же на уровне протокола и этикета.

Вышеописанное актуализирует проблему подготовки студентов вузов к деловому общению и вместе с тем обостряет противоречие между необходимостью специальной подготовки студентов вуза к деловому общению и отсутствием адекватной технологии ее реализации. Поиск педагогически эффективных путей разрешения данного противоречия, требующий научно обоснованной модели подготовки к деловому общению и создание эффективной технологии ее реализации, составляет проблему исследования, которая является актуальной для педагогики высшей школы.

Общение является важнейшей стороной жизнедеятельности человека. Воззрения на его природу восходят еще к Древней Греции, но наиболее интенсивно этот феномен стал исследоваться лишь во второй половине XX века.

С конца 80-х годов в отечественной литературе появился термин «деловое общение» как один из видов общения наряду с бытовым, профессиональным, ролевым, этикетным и др. Проведенный нами информационный поиск показал, что за последнее десятилетие издано большое число переводных работ по деловому общению зарубежных авторов, стала появляться отечественная литература. В имеющихся на сегодня публикациях само понятие «деловое общение» пока не получило однозначного толкования, не говоря уже о терминологическом аппарате данной области знания.

Для выявления сущности понятия «деловое общение» обратимся к суждениям тех авторов, которые осуществляли попытки дать определение деловому общению.

Н. Я. Чекулаева под «сутью, определяющей содержание делового общения, понимает дело, по поводу которого возникает и развивается коммуникативный процесс» [6, с. 20].

Ф. А. Кузин сводит деловое общение к деловому разговору и указывает, что это «понимаемый в широком смысле устный речевой контакт между людьми, связанными интересами дела, которые имеют необходимые полномочия для установления деловых отношений, разрешения деловых проблем и выработки конкретных подходов к их разрешению» [3, с. 5]. Вместе с тем он рассматривает требования к деловому разговору, риторический инструментарий деловой речи, речевой этикет, логическую и психологическую культуру делового разговора, невербальные средства в деловой разговорной практике, а также отдельные организационные формы (беседы, совещания, переговоры, прием посетителей), т. е. обращается к отдельным аспектам делового общения.

Е. В. Руденский рассматривает деловое общение как форму деятельности, осуществляемую между людьми как равными партнерами и приводящую к возникновению психического контакта, взаимовлияния, взаимопереживания и взаимопонимания [5, с. 13].

Таким образом, *деловое общение* можно определить как взаимосвязи и взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающим достижение определенного результата, решение конкретной проблемы или реализацию определенной цели.

Особенности делового общения:

1. Партнер в деловом общении всегда выступает как личность, значимая для субъекта.
2. Общающихся людей отличает хорошее взаимопонимание в вопросах дела.
3. Основная задача делового общения – продуктивное сотрудничество.

Определив цель подготовки студентов вуза к деловому общению и ее содержание на основе анализа реально протекающего процесса делового общения и теоретико-экспериментальных исследований в этой области, считаем необходимым ответить на вопрос о том, каковы особенности этой подготовки в современном педагогическом вузе.

Исходя из методологии системного подхода, правомерно рассматривать обучение деловому общению студентов вузов как подсистему в системе профессиональной подготовки, включающей конкретные специфические цели, содержание, методы, средства, технологии. В результате нашего исследования предложена модель обучения деловому общению студентов вуза и определены психолого-педагогические условия реализации этой модели.

Содержательная основа модели обучения деловому общению включает следующие компоненты и связи между ними:

- ознакомление студентов с теоретическими основами делового общения путем проведения лекций, семинаров, диспутов, где студенты получают информацию от преподавателя и путем поиска и отбора информации из различных источников;
- формирование практических навыков и умений студентов, составляющих основу делового общения, через проведение занятий по психологии и педагогике, психологии общения и конфликта, а также дисциплин по выбору («Психология общения», «Тренинг педагогического общения», «Психологические основы коммуникативной компетентности» и др.).

Выполнение выявленных выше психолого-педагогических условий относительно обучения деловому общению студентов должно быть направлено на повышение у них уровня владения им в будущей профессиональной деятельности. Их реализация возможна путем внесения корректив в содержание образования психологии и педагогике, психологии общения и конфликта, дисциплин по выбору («Психология общения», «Тренинг педагогического общения», «Психологические основы коммуникативной компетентности» и др.), а также создания комплекса учебных заданий, направленных на обучение деловому общению студентов вуза.

Основной целью цикла психологических дисциплин выступает рассмотрение основных проблем современной психологии, являющихся основанием психо-

логической грамотности профессионального становления личности. Таким образом, данные предметы дают возможность вести обучение деловому общению путем анализа различных психологических и этически значимых ситуаций в условиях участия в играх психологической направленности и ориентированных на формирование компонентов делового общения у студентов.

Эффективность вузовского обучения напрямую зависит от разнообразных методов, способов и приемов, используемых педагогом. Поэтому современные преподаватели высшей школы активно внедряют элементы игровой технологии в процесс вузовского образования. Игровые технологии – это уникальная форма современного обучения, позволяющая заинтересовать, увлечь и активизировать все психологические процессы и функции студента. Ценность игровых технологий заключается в том, что в них нет прямого обучения, а лишь создаются условия для усвоения и практического закрепления знаний.

В ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» проводится курс «Психология общения и конфликта». Курс «Психология общения и конфликта» имеет целью как выработку коммуникативной компетенции студентов, так и освоение ими научных знаний о психологических проблемах общения и делового общения и способах эффективного взаимодействия с партнером по деловому общению для выполнения поставленных задач. По нашему мнению, данные цели могут быть достигнуты в полной мере при использовании игровой технологии.

Мы считаем, что игра – это уникальная форма работы, так как сочетает в себе учебную и развлекательную функции. Кроме того, преимущество дидактической игры в том, что она способствует выработке определенных личностных качеств (общительность, организованность, умение отстаивать свою точку зрения, проявить толерантность по отношению к противоположному мнению), а также дает возможность овладеть психологическими навыками и нормами поведения в социуме. На занятиях со студентами целесообразно использовать ролевые игры. Студенты, «исполняя» определенную роль, имеют возможность наблюдать за реакцией одноклассников на свои решения, поступки и поведение, благодаря чему формируются навыки поведения в коллективе, умение анализировать характер межличностных отношений [1].

Большинство игр, используемых в учебном процессе высшей школы, учеными относятся к классу интерактивных. В интерактивных играх все коммуникативные решения принимаются студентами сообща – сначала индивидуально, затем в малых группах и в заключение в межгрупповой дискуссии. Познавательная активность студентов как участников интерактивной коммуникативной игры проявляется в иницировании высказываний, в формулировании вопросов и ответов, аргументированных суждений в соответствии с заявленным жанром делового общения.

Также можно предложить следующие инновационные технологии, используемые в преподавании курса «Психология общения и конфликта».

Деловая игра – метод имитации (подражания, изображения) принятия решений руководящими работниками или специалистами в различных производственных ситуациях (в учебном процессе – в искусственно созданных ситуациях), осуществляемый по заданным правилам группой людей в диалоговом режиме.

Дискуссия – форма учебной работы, в рамках которой студенты высказывают свое мнение о проблеме, заданной преподавателем. Проведение дискуссий по проблемным вопросам подразумевает написание студентами эссе, тезисов или реферата по предложенной тематике.

«Круглый стол» – один из наиболее эффективных способов для обсуждения острых, сложных и актуальных на текущий момент вопросов в любой профессиональной сфере, обмена опытом и творческих инициатив. Такая форма общения позволяет лучше усвоить материал, найти необходимые решения в процессе эффективного диалога.

Метод кейсов – обучение, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. При данном методе обучения студент самостоятельно вынужден принимать решение и обосновать его.

Тестовое задание – минимальная составляющая единица теста, которая состоит из условия (вопроса) и, в зависимости от типа задания, может содержать или не содержать набор ответов для выбора (может использоваться как промежуточный контроль по любой теме, а также в качестве итогового контроля).

Подготовка студентов педагогического вуза к оптимальной реализации делового общения может быть осуществлена как процесс формирования у них знаний о деловом общении, умений делового общения, коммуникативной рефлексии и ценностного отношения к деловому общению и его участникам.

Таким образом, предложенная нами модель обучения деловому общению студентов в процессе профессиональной подготовки может выступать как основополагающий фактор обеспечения качества подготовки будущих специалистов и как значимый элемент внутривузовской системы качества.

Список использованных источников

1. Абраменко, Е. В. Использование игровых технологий в преподавании курса «Психология делового общения» студентам технического вуза / Е. В. Абраменко, Л. А. Федотова, Р. В. Яценко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 4 (89). – С. 56–59.
2. Азитова, Г. Ш. Современные технологии обучения студентов в вузе / Г. Ш. Азитова // Молодой ученый. – 2015. – № 12. 1. – С. 5–7.
3. Кузин, Ф. А. Культура делового общения: практическое пособие для бизнесменов / Ф. А. Кузин. – М. : Ось-89, 1996. – 240 с.
4. Монжиевская, В. В. Подготовка студентов вуза к деловому общению : дисс. ... канд. пед. наук / В. В. Монжиевская. – Иркутск, 2000. – 249 с.
5. Руденский, Е. В. Основы психотехнологии общения менеджера : учеб. пособие / Е. В. Руденский. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 180 с.

6. Чекулаева, Н. Я. Основы проектирования интегрального курса «Деловое общение с зарубежными партнерами» : дисс. ... канд. пед. наук / Н. Я. Чекулаева. – Сочи, 1996. – 178 с.

В содержание

УДК 159.9: 316.6(045)

ББК 88.5

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О РОДИТЕЛЬСТВЕ

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, stanya2610@yandex.ru

ПРОШИНА АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, proshina.sa1995@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: родительство, семья, старшеклассник.

АННОТАЦИЯ: В статье обоснована актуальность проблемы исследования представлений старшеклассников о родительстве. Авторами проанализированы подходы к пониманию сущности феномена родительства, определены компоненты родительства, представлены результаты эмпирического исследования представлений старшеклассников о родительстве.

STUDY OF THE PRESENTATIONS OF SENIOR GRANTS ON PARTICIPATION

SAVINOVA TATYANA VICTOROVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
department of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PROSHINA ALEXANDRA GRIGORYEVNA

student of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: parenthood, family, high school student.

ABSTRACT: The article proves the urgency of the problem of investigating the ideas of high school students about parenting. The authors analyzed the approaches to understanding the essence of

the phenomenon of parenthood, the components of parenthood are defined, the results of an empirical study of the views of high school students on parenthood are presented.

Исследование представлений старшеклассников о родительстве становится приоритетным направлением в связи с новыми социально-экономическими условиями, породившими множество проблем в сфере семейного воспитания и подготовки подрастающего поколения к семейной жизни. В настоящее время ослаблены нравственные представления о браке и семье, брак часто перестает быть законной формой отношений, приоритетными стали материальные ценности, духовное развитие и рождение детей уже давно перестало быть первостепенной задачей.

Родительство является объектом исследования целого ряда наук: психологии, социологии, философии, педагогики, права, медицины, культурологии, этики, что свидетельствует о его значимости. Существует несколько подходов к изучению феномена родительства. Самыми распространенными из них являются: психологический, педагогический и социологический.

Э. Р. Алексеева рассматривает родительство как «биологический, психологический, а также социокультурный феномен; социальный институт, включающий в себя два других института: отцовство и материнство; деятельность родителя по уходу, содержанию, воспитанию и обучению ребенка; этап в жизни человека, начинающийся с момента зачатия ребенка и не заканчивающийся после смерти ребенка; отношения кровного родства между родителем и ребенком; субъективное восприятие человека себя родителем» [1].

Р. В. Овчаровой родительство понимается, как «осознание духовного единства с брачным партнером по отношению к своим детям, представляющее собой интегральное психологическое образование личности (отца и / или матери)». По мнению автора, родительство является сложной интегральной структурой, которая в развитой форме включает родительские ценности, установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, родительскую ответственность, стиль семейного воспитания [4].

Анализируя структуру родительства, Р. В. Овчарова обращает внимание на то, что все компоненты имеют три составляющие: когнитивную, эмоциональную и поведенческую, которые являются критериями реализации компонентов родительства.

Когнитивный компонент – это осознание родителями родственной связи с детьми, представление о себе как о родителе, представления об идеальном родителе, образ супруга / супруги как родителя общего ребенка, знание родительских функций, образ своего ребенка.

Эмоциональный компонент – это субъективное ощущение человека себя родителем, родительские чувства, отношение к своему ребенку, отношение к себе как к родителю, отношение к супругу / супруге как к родителю общего ребенка.

Поведенческий – это умения и навыки родителя по уходу, материальному обеспечению, воспитанию и обучению ребенка, взаимоотношения с супругом / супругой как с родителем общего ребенка, стиль семейного воспитания [4].

Г. Г. Филиппова утверждает, что родительство включает в себя не только «часть личностной сферы женщины и мужчины», но и «потребности, ценности, мотивы и способы их реализации» [6].

Согласно социологическому подходу, родительство трактуется как устойчивое, эмоционально насыщенное взаимодействие реальных и потенциальных родителей, связанное с рождением и воспитанием детей и характеризующееся соответствующим поведением мужчины и женщины [2].

В период своего становления родительство является еще не достаточно устойчивой структурой, что проявляется в отсутствии договоренности каких-либо конкретных моментов между родителями, периодическом возникновении конфликтных ситуаций. Становление характеризуется совпадением представлений партнеров относительно роли родителей, функциях, распределении ответственности, обязанностей, т. е. в целом о родительстве. До момента появления ребенка на свет согласование представлений происходит на «теоретическом» уровне, во время бесед друг с другом, планирования будущего. С момента появления ребенка теория начинает реализовываться на практике.

Общественное влияние задает для личности определенные образцы родительства, которые, преломленные через особенности личности обоих супругов, их ценностно-мотивационную сферу, а также опыт, полученный в родительской семье, дают начало формированию родительства.

Развитая форма родительства отличается относительной стабильностью, устойчивостью и реализуется в согласованности представлений супругов о родительстве. Родительство как образование личности включает:

- ценностные ориентации супругов (семейные ценности);
- родительские установки и ожидания;
- родительское отношение;
- родительские чувства;
- родительские позиции;
- родительская ответственность;
- стиль семейного воспитания [4].

В период ранней юности (15–17 лет) у школьников формируются самосознание, рефлексия, мировоззрение, система ценностей, сексуальная ориентация, жизненные приоритеты. Поэтому основной задачей школы является подготовка старшеклассников к будущей взрослой жизни, к созданию семьи; формирование ценностных ориентаций и жизненных планов.

О. И. Таныгина, В. В. Буянова отмечают, что для юношей и девушек характерными семейными ценностями являются счастливая семейная жизнь, любовь, дети. Старшеклассники позитивно относятся к идее создания своей собственной

семьи и имеют в целом оптимистические представления в плане семейной жизни [5].

С целью исследования представлений старшеклассников о родительстве было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 34 старшеклассника в возрасте 15–17 лет. Для исследования представлений старшеклассников о родительстве использовались следующие методики: методика «Представления об идеальном родителе» Р. В. Овчаровой, Ю. А. Дегтяревой, методика «Мои будущие родительские роли» Е. Н. Васильевой, А. В. Орлова.

Методика «Представления об идеальном родителе» Р. В. Овчаровой, Ю. А. Дегтяревой использовалась для изучения представления об идеальном родителе и соотнесения с реальным родителем, включающим эмоциональный, когнитивный и поведенческий аспекты родительства [4].

Испытуемым давался опросный лист, где перечислены 54 пары противоположных качеств (антиномии). Все представленные в методике качества дифференцированы по трем компонентам – когнитивный, эмоциональный, поведенческий. На каждый аспект приходится по 18 пар качеств.

В ходе диагностики было выявлено, что наиболее сформированным компонентом родительства у старшеклассников является когнитивный. 20,6 % испытуемых характеризуются высоким уровнем развития данного компонента, 61,7 % учащихся – средним. У них сложились представления об идеальном родителе, сформировано представление о себе как о родителе, образ супруга(и) как родителя общего ребенка, знание родительских функций, образ ребенка. В меньшей степени у старшеклассников сформирован эмоциональный компонент. 32,4 % испытуемых характеризуются низким уровнем развития данного компонента. У 52,9 % учащихся выявлен средний уровень, у 14,7 % учащихся – высокий уровень сформированности эмоционального компонента. Таким образом, большинство старшеклассников не готовы принять на себя роль родителя, у них не сформированы родительские чувства, отношение к себе как будущему родителю. Наименее сформированным оказался поведенческий компонент. 38,2 % испытуемых характеризуются низким уровнем развития данного компонента. У 50 % учащихся выявлен средний уровень и лишь у 11,8 % учащихся – высокий уровень сформированности поведенческого компонента. Это свидетельствует об отсутствии умений и навыков по уходу, материальному обеспечению, воспитанию и обучению ребенка, построению семейных взаимоотношений.

Методика «Мои будущие родительские роли» Е. Н. Васильевой, А. В. Орлова позволила выявить отношение к будущим функциональным родительским ролям, составляющим, по мнению авторов, интегральный образ роли матери или отца [3].

Испытуемым было предложено заполнить бланк со списком функциональных родительских ролей, в котором они ранжировали роли по предпочтению, исходя из представлений о себе как о будущей матери или о будущем отце. Список ролей идентичен для девушек и юношей и включает в себя 20 позиций: «автори-

тет», «вдохновитель», «воспитатель», «дисциплинатор», «друг», «зависимый», «защитник», «компаньон», «объединитель», «опекун», «организатор», «помощник», «оппонент», «руководитель», «собеседник», «советчик», «тренер», «утешитель», «учитель», «эстет».

Большинство испытуемых наиболее предпочтительными по отношению к своему будущему ребенку считают ролевые позиции «Авторитет» (82,4 % выборки) и «Воспитатель» (76,5 % выборки). По мнению старшеклассников, родители должны быть неким идеалом личности для ребенка, служащим примером для подражания. Они целенаправленно прививают нормы и правила поведения ребенку, учат, как нужно поступать в той или иной ситуации.

Наименее предпочтительными старшеклассники считают ролевые позиции «Оппонент» – лицо, с которым у ребенка много разногласий, противоречий, конфликтов и «Дисциплинатор» – лицо, распределяющее наказания в отношении ребенка.

Таким образом, вопрос создания семьи и развития компонентов родительства является социально значимым, но у многих старшеклассников не сформировано представление о себе как о родителе; недостаточно понимания, как создавать и укреплять семью; нет четких ориентиров в построении модели внутрисемейных отношений.

Список использованных источников

1. Алексеева, Э. Р. Анализ семейных форм социального родительства в современной России / Э. Р. Алексеева // Вестник Башкирского университета. – 2008. – № 3. – С. 6–14.
2. Богачева, Н. В. Родительство как фактор устойчивости семьи в современном российском обществе : автореф. ... канд. социол. наук / Н. В. Богачева. – Казань, 2005. – 30 с.
3. Васильева, Е. Н. Ролевая структура детско-родительского взаимодействия как составляющая психологической готовности к родительству / Е. Н. Васильева, А. В. Орлов. – Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2013 – № 4. – С. 68–81.
4. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Московский психолого-социальный ин-т, 2006. – 496 с.
5. Таныгина, О. И. Особенности представлений о семье у старшеклассников из полных и неполных семей / О. И. Таныгина, В. В. Буянова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Саранск, 2016. – С. 106–114.
6. Филиппова, Г. Г. Перинатальная психология: история, современное состояние и перспективы развития / Г. Г. Филиппова. – М. : Академия, 2006, – 350 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 316.6(045)
ББК 88.5

**ОСОБЕННОСТИ ТРЕБОВАНИЙ К ВОПРОСУ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОМУ
ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ
В ВУЗАХ**

СУБАНОВ ТУРСУН ТАЖИБАЕВИЧ

кандидат экономических наук, доцент, директор департамента
международных связей и инвестиций Ошского
гуманитарно-педагогического института, г. Ош, Киргизия
stursun@inbox.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экономическое воспитание, экономическая информация, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, GLIL.

АННОТАЦИЯ: Как показывает практика, экономическое воспитание детей дошкольного возраста определяет дальнейшую его жизнедеятельность в обществе. В статье рассмотрены сущность, содержание, проблемы и перспективы экономического воспитания детей дошкольного возраста. Автором предложена система взаимодействия между педагогами, детьми и их родителями в дошкольном образовательном учреждении в формировании основ экономических знаний у воспитанников.

**PECULIARITIES OF REQUIREMENTS TO THE QUESTION
ON THE ECONOMIC EDUCATION OF PRESCHOOLERS
IN THE PREPARATION OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS**

SUBANOV TURSUN TAZHIBAYEVICH

candidate of economic sciences, associate professor,
director of the Department for International Relations and Investments
of the Osh humanitarian and pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

KEY WORDS: economic education, economic information, didactic plays, of a plot of the play, GLIL.

ABSTRACT: What the practice shows, economic education of children of preschool age defines the most further his(its) vital activity in society. In article are considered essence, contents, problems and prospects of the economic education of children of preschool age. The Author is offered system of the interaction between teacher, children and their parent in preschool educational institution in shaping of basic economic knowledges beside alumnus.

Во многих странах СНГ в начале XXI века считали внедрение экономического воспитания в педагогический процесс преждевременным. Но жизнь показала то, что насколько важно приобщить детей дошкольного возраста к основам экономики. Как показала зарубежная практика, приобщение к экономике – это не

только самый эффективный путь подготовки детей к жизни, т. е. социальной адаптации в реальном обществе, но и создание необходимого условия для практической реализации их возможностей.

Идея экономического воспитания детей дошкольного возраста у нас получила педагогическое обоснование еще во времена СССР. В трудах таких выдающихся ученых-педагогов, как А. М. Макаренко, В. А. Сухомлинского экономическое воспитание рассматривалось как целенаправленное и систематическое воздействие на формирующуюся личность на основе государственной идеологии. Позже в дошкольной педагогике проблема экономического воспитания рассматривалась как составная часть общественного трудового воспитания. На практике об этом свидетельствуют научно-исследовательские работы многих отечественных исследователей. В различных аспектах они освещены в работах таких ученых, как А. А. Борубаева, И. Б. Бекбоева, А. А. Айдаралиева, Н. А. Асиповой, У. А. Бримкулова, А. А. Брудного, Д. К. Каниметова, В. Л. Кима, Э. М. Мамбеткунова, Л. П. Мирошниченко и др. А в странах СНГ в последние годы данная проблема в исследованиях А. Д. Шатовой, М. И. Берулавы и др. рассматривалась как некий синтез трудового, нравственного и экономического воспитания на основе интеграции образования.

Последние исследования, посвященные проблеме экономического образования и воспитания, имеют неоднозначное решение. Такие исследователи, как П. Р. Атутов, С. Я. Батышев, Ю. К. Васильев, Н. В. Кулакова и др. рассматривают как одну из частей трудового воспитания. Указанные авторы отмечают, что экономическое образование и воспитание проявляется в подготовке детей к школе, жизни и труду и становится одним из необходимых условий его гражданской, трудовой и нравственной зрелости.

На этой основе с начала XXI века после десятилетнего перерыва в условиях переходной экономики актуализировались вопросы воспитания личности и на постсоветском пространстве. В связи с этим перед системой образования стала задача воспитания всесторонне развитого человека, имеющего начальные знания в области социально-экономических и гуманитарных наук. Во многих странах СНГ в дошкольных учреждениях начали обучать детей различными методами языкам и основам экономики. Например, в данное время в Российской Федерации в соответствии с рыночными требованиями детей дошкольного возраста обучают азам экономики. Программа по экономическому воспитанию детей дошкольного возраста в РФ направлена на те способности дошкольников, которые необходимы человеку в условиях рыночной экономики.

На практике в современном этапе в развитых странах Европы, Америки, Азии современные руководители и специалисты дошкольных образовательных учреждений ориентируются на формирование у детей не только элементарных экономических знаний, но и основ рынка. В целях претворения в жизнь поставленных целей они руководствуются методическими рекомендациями, предложенными зарубежными ведущими специалистами в областях педагогики, экономики и

психологии. Они уделяют пристальное внимание подготовке подрастающего поколения к жизни, труду, к умению зарабатывать свои деньги и иметь свое дело. Специальные экономические программы ставят своей целью формировать с детских лет экономическое мышление, уважать людей, умеющих работать в бизнесе, детей учат ориентироваться в рекламе, правильно, расчетливо, по назначению расходовать карманные деньги, не покупать ненужных вещей, не завидовать приобретениям сверстников, рассчитывать на свои возможности. Сама идея и некоторые задачи, которые ставятся в зарубежных программах, бесспорно, заслуживают внимания.

Вот хотя бы мнение доктора философии Беверли Ноер Фельдмана: «Ценности, закладываемые с малолетства, приносят в дальнейшем большую отдачу». В качестве предпосылок экономического воспитания необходимо выделить доступные детям знания из области экономики и качества деятельности, которые постепенно станут личностными. По данным психологов, на границе дошкольного и школьного возрастов происходит как бы смыкание связей между двумя важнейшими сферами жизни миром человеческих отношений и предметным окружением. Один мир опосредуется другим. Старшие дошкольники начинают выделять себя в системе взаимоотношений через предметно-операциональную деятельность, в частности трудовую, которая впоследствии начинает определять личностную природу в системе отношений. Именно в этот период происходит скачок в становлении личности, ее базовых психических оснований. И, естественно, упустить из виду этот период взрослым никак нельзя. Раннее приобщение детей к экономике, содержание экономического воспитания мы рассматриваем как дополнение к содержанию программ для дошкольников, как особую технологию. Цель экономического воспитания раскрыть ребенку окружающий его предметный мир как мир духовных и материальных ценностей, как часть общечеловеческой культуры и в процессе познания научить соответствующим формам поведения.

Как показывает практика, в последние годы в дошкольной системе Кыргызстана экономическому воспитанию как новому направлению мало уделяется внимание. Хотя у нас в семейной жизни дети рано включаются в экономические отношения, участвуя в процессе труда, купли – продажи и т. д. И таким образом, они овладевают на житейском уровне начальной экономической информацией.

В Кыргызстане дошкольные образовательные учреждения почти не имеют на практике конкретных методических рекомендаций, которые помогли бы в воспитании подрастающего поколения, умеющего экономически мыслить. В стране для детей дошкольного и начального школьного возраста в начале 1998 года фондом «Сорос-Кыргызстан» в целях ознакомления с законами защиты прав потребителей была издана журнал «Тыйынчик». Главной целью этого журнала было разъяснение, обучение, помощь маленьким потребителям, как купить именно то, что они сами желают, а не то, что рекламируют предприниматели. Как с меньшими затратами денег купить товаров или больше, или лучшего качества?

А в 2015 году для педагогов дошкольного образования в рамках проекта Всемирного Банка «Глобальное партнерство» было издано МОиНКР методическое пособие Ф. Д. Корнецкой, Л. В. Усенко, К. С. Сейдекуловой «Экономическое воспитание дошкольников». В пособии были определены основные задачи и методика экономического воспитания детей дошкольного возраста в условиях семьи и дошкольных образовательных организаций. Она реализовала задачи подготовки детей к школе с учетом требований Государственного образовательного стандарта Кыргызской Республики «Дошкольное образование и уход за ним». Цели экономического воспитания и их осуществление предусматривают базисные программы по дошкольному образованию через единство, а также взаимовлияние семейного и общественного воспитания. В методическом пособии базисные программы воспитания включают такие разделы, как «Семья – важнейшая основа экономического воспитания дошкольников», «Экономическое воспитание в детском саду» и «Развивающие игры, упражнения и ситуации по экономическому воспитанию дошкольников». По мнению авторов методического пособия, «Экономическое воспитание – это целенаправленное и систематическое воздействие на формирующуюся личность педагогов и общественности в целях формирования экономического сознания и поведения, выражающихся в бережном отношении к собственности, природным ресурсам, времени, материалам» [3, с. 5].

Это свидетельствует о том, что современные рыночные отношения требуют от общества и семьи не только расширения общих знаний дошкольников, но и возможности получения такого качества воспитания как хозяйского отношения к труду со знанием истории экономики. Это качество, на наш взгляд, поможет детям дошкольного возраста в осознании того, что достичь экономических благ можно лишь целенаправленным творческим трудом.

Мы знаем, что сегодня, по требованию времени, сущность экономического воспитания дошкольников должна заключаться не только в организации специального обучения экономике, но и в обогащении разных видов деятельности экономическим содержанием.

По нашему мнению, для воспитания детей дошкольного возраста по требованию времени мы должны подготовить специалистов, имеющих специальное образование не только в областях педагогики, психологии, но и в гуманитарных и социально-экономических направлениях. Студенты, обучающиеся по профилю «Педагогика и методика дошкольного образования», согласно стандарту, должны обладать компетенциями, связанными с использованием основ педагогики, психологии, истории, экономики, филологии для профессиональных задач и способны использовать результаты исследований в деятельности. А также они должны владеть различными способами решения методических проблем (методы, модели, технологии и приемы обучения), осуществлять педагогическую деятельность, используя интерактивные формы и методы обучения, применять методы интегрированного обучения предмету и языку (CLIL) [1, с. 8].

С учетом зарубежного, в частности шведского, финского и эстонского опыта мы планируем издать учебное пособие «Экономическое воспитание в дошкольном образовании» с использованием методов предметно-языковой интеграции. При этом теоретические аспекты предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) мы использовали как инструмент формирования лингвистических и коммуникативных компетенций педагогов дошкольного образования. При решении вопросов по экономическому воспитанию дошкольников с применением метода CLIL были учтены рекомендации специалистов по программе внедрения многоязычного образования, в частности директора Центра социальной интеграции М. Ю. Глушковой и эксперта Н. С. Джусупбековой. Учебное пособие было предложено использовать при подготовке специалистов дошкольного образования на основании Государственного образовательного стандарта по направлению 550700 «Педагогика» профилю «Педагогика и методика дошкольного образования» (утв. МОиНKP приказом № 1179/1от 15. 09. 15.), где рассмотрен предмет «Экономическое образование в дошкольном образовании» [1, с. 22].

Как показывает современная зарубежная практика, судьба страны зависит от экономической, политической и правовой грамотности молодого поколения людей. Согласно историческим фактам экономика всегда была и будет неотъемлемой частью жизни человечества. С исторических времен появления человеческой жизни на земле возникли и экономические отношения. В условиях современного общества каждый человек должен получить непрерывное экономическое образование. На наш взгляд, непрерывное экономическое образование приобретает с первичным опытом в начальных экономических отношениях.

Согласно педагогической теории уровни усвоения программ дошкольного воспитания с учетом психологических, возрастных и других факторов различны. Например, в средней группе уровень усвоения определен тремя подгруппами: высокий, средний и низкий. Поэтому работу по формированию предварительных экономических знаний у воспитанников дошкольных учреждений необходимо разделить на несколько этапов с учетом возрастных показателей детей:

I этап – работа со средней группой (4–5 лет) – проведение бесед, рассказ историй и сказок на родном языке. Предложенная тематика:

- история человечества;
- профессии родителей.

II этап – работа со старшей группой (5,5–6 лет) – проведение бесед, рассказ историй и сказок, организация дидактических игр в национальных группах в условиях интеграции с русским языком. Предложенная тематика:

- человек: нужда и потребность;
- экономические ресурсы;
- производственные продукции: товары и услуги.
- рынок и его экономическое значение;
- деньги и его функции;

- семья и экономика;
- фирмы и их роль на рынке;

III этап – работа с подготовительной группой (6,5–7 лет) – проведение бесед, рассказ историй и сказок, организация дидактических и сюжетно-ролевых игр в национальных группах в условиях интеграции с русским языком. Предложенная тематика:

- спрос на товары и услуги;
- предложение и его значение;
- инфляция и их виды;
- безработица и его влияние;
- банковская система;
- государственный налог и система налогообложения;
- государственный бюджет.

В конце каждого этапа необходимо произвести диагностику, в целях определения уровня усвояемости детьми экономических знаний. Анализируя результаты, необходимо произвести поиск эффективных методических приемов и необходимость создания оптимальных условий не только для развития экономического мышления, но и языкового уровня детей.

Согласно практике, дети не могут быстро усвоить материалы без помощи педагогов нового поколения и родителей, понимающих значение экономического воспитания. Дети дошкольного возраста, с помощью педагогов и родителей, путешествуя по увлекательному миру, приобретая знаний в области экономики, получают общие сведения об окружающей его действительности. По мнению психологов, из-за несовпадения желаний детей с возможностями их родителей возникают конфликты. В результате возникает комплекс несостоятельности будущих граждан страны. На наш взгляд, большие возможности для решения задачи по экономическому воспитанию детей в Кыргызстане открывает использование методики изучения экономики в дошкольных образовательных учреждениях в условиях интеграции с русским языком. Изучая проблему формирования экономических знаний дошкольников, мы пришли к выводу о том, что проблема экономического воспитания находится в тесной взаимозависимости и взаимосвязи с воспитанием и развитием личности ребенка.

Список использованных источников

1. Государственный образовательный стандарт 55.00.00. Педагогическое образование. 55.07.00. Педагогика. Профиль «Педагогика и методика дошкольного образования». – Б., 2015. – 25 с.
2. Егоршин, А. П. Менеджмент, маркетинг и экономика образования / А. П. Егоршин. – НН., 2001. – 620 с.
3. Корнецкая, Ф. Д. Экономическое воспитание дошкольников / Ф. Д. Корнецкая, Л. В. Усенко, К. С. Сейдекулова. – Б., 2015. – 67 с.

4. Маматурдиев, Г. М. Макроэкономика / Г. М. Маматурдиев, Т. Т. Субанов. – Ош, 2015. – 280 с.
5. Субанов, Т. Т. Управление образованием / Т. Т. Субанов. – Ош, 2016. – 242 с.
6. Усенко, Л. В. Базисная (общеразвивающая) программа подготовки детей 6–7 лет к школе / Л. В. Усенко, К. С. Сейдекулова. – Б., 2005. – 56 с.
7. Усенко, Л. В. Базисная (общеразвивающая) программа воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста / Л. В. Усенко, К. С. Сейдекулова. – Б., 2007. – 87 с.

В содержание

УДК 159.9: 398 (045)

ББК 88.4

ФОЛЬКЛОР КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ ИСТОЧНИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

ТАЛКАНБАЕВА АДИНА НУРДИНОВНА

преподаватель кафедры педагогики и дошкольного образования

Ошский гуманитарно-педагогический институт

г. Ош, Кыргызская Республика, Talkanbaeva61@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: фольклор, история, поколения, духовный, культура, пословицы и поговорки, народ, социальные, психологические, мудрость, воззрения.

АННОТАЦИЯ: В работе рассмотрены проблемы обучения и воспитания в фольклоре кыргызского народа, взгляды ученых на фольклор как особое поэтическое искусство, вобравшее в себя важнейшие черты национальной жизни и народной мудрости, а также истории психологической мысли, включающее в первую очередь развитие педагогического знания.

FOLKLORE AS A LITERARY SOURCE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

TALKANBAYEVA ADINA NURDINOVNA

Teacher of the Department of Pedagogy and Preschool Education

Osh Humanitarian Pedagogical Institute

Osh, Kyrgyz Republic

KEY WORDS: folklore, history, generations, spiritual, culture, proverbs and sayings, ancient, people, social, psychological, wisdom, views.

ABSTRACT: The problems of education and upbringing of the folklore of the Kyrgys people, the views of scientists as a special poetic art, incorporating the most important features of national life and folk wisdom, as well as psychological thoughts, including, first of all, the development of psychological of Kyrgys people are considered.

Одной из доминирующих тенденций современного общественного развития нашей республики является растущий интерес к своей истории и стремление народов к восстановлению культурной самобытности. Все это настоятельно требует изучения культурной ценности народа, его духовного наследия, которые на протяжении тысячелетий служили мощным источником духовности народов Востока. В этой связи все большее внимание обращается на духовное наследие народов, поиск исторических корней и истоков развития психологической мысли.

Кыргызский народ, как и другие народы, имеет богатые культурные и научные традиции, уходящие своими корнями вглубь веков. Несмотря на трудности, на протяжении длительного периода кыргызскому народу удалось сохранить свои культурные ценности и самобытность, которые передавались от поколения к поколению. С достижением подлинной независимости Кыргызстана в научном плане изучение духовного наследия нашего народа, истории его общественной и научной мысли приобретает сегодня особое значение. Ученые стали уделять большое внимание проблемам изучения богатого культурного, духовного наследия нашего народа и создателей этого наследия – ученых, мыслителей, внесших своим творческим трудом достойный вклад в развитие психологической науки.

Перед кыргызским народом, имеющим тысячелетнюю историю, стоит задача более углубленного познания своего духовного наследия в связи с ростом национального самосознания и необходимостью определения путей дальнейшего развития культуры. Поэтому изучение истории психологического знания как неотъемлемого компонента культуры и ее составной части имеет большое значение для выявления ее перспективных гуманистических традиций. В этой связи определенный интерес вызывают вопросы изучения духовного наследия кыргызов, определяющие истоки культурно-национальных традиций, восполнение утраченных звеньев в развитии культуры и науки.

Необходимость изучения истории психологической мысли, включающее в первую очередь развитие психологического знания (до научных и научных знаний) в отдельных республиках неоднократно подчеркивалась В. В. Соколовым, А. Гучасом, О. М. Тутунджяном и многими другими. В этой связи О. М. Тутунджян отмечал, что «... пока не создана система психологических знаний и взглядов национальных мыслителей в каждой республике» [по: 1, с. 115]. Это положение в полной мере отражает состояние изучения истории психологического знания в Кыргызстане.

Высоко оценивая в этом направлении работы таких психологов, как А. А. Брудного, В. П. Иванова, А. Аманова и других, признавая их достижения в этом направлении, тем не менее надо подчеркнуть, что целенаправленное систематическое исследование проблем истории психологического знания в Кыргызстане еще не проведено. В этом плане большой интерес представляет изучение истории психологического знания как неотъемлемого компонента духовной культуры народа [4].

Учитывая наличие небольшого количества трудов и опубликованных научных источников по данной проблеме, которые охватывают более чем тысячелетний период, мы попытались рассмотреть развитие психологической мысли кыргызского народа.

Многие педагогические воззрения кыргызского народа о воспитании и обучении детей и многие социально-психологические знания нашли свое отражение в фольклорных произведениях, ибо поэтическое творчество, вобравшее в себя важнейшие черты народной мудрости, нравственные и этические искания, надежды и чаяния многих поколений, было единственной своеобразной историей народа до появления письменности.

В силу этих причин народный фольклор является ценнейшим источником для научных исследователей ученых-педагогов, изучающих историю педагогики, психологию, мировоззрение народа.

Фольклор – своего рода большая народная энциклопедия, служившая средством воспитания лучших черт характера и психологии поведения и деятельности человека. Фольклор – это бесценное духовное наследие кыргызов, которое включает в себя пословицы и поговорки, обрядовые и трудовые песни, предания и легенды, басни и сказки, поэтические импровизации – состязания и загадки, разнообразные по сюжетам народные эпосы. За последние годы значительный интерес для современной педагогической и психологической науки представляет созданный и накопленный многочисленными представителями наших далеких предков народный фольклор, зародившийся в глубине веков и являющийся ценнейшим духовным наследием народа. Разностороннее изучение этого духовного наследия и использование всех его прогрессивных черт в современной жизненной практике современной молодежи является задачей психологической науки [5].

Являясь духовным наследием народа, фольклор отражает цели, мечты и стремления, моральные и эстетические нормы психической жизни, миропонимание, взаимоотношения людей в определенную конкретную эпоху. Фольклор формировался на основе объективных исторических условиях общественной и социально-культурной жизни, переходя от поколения к поколению, оказывая большое воспитательное воздействие на последующие поколения. Социально-экономические и культурные связи между другими среднеазиатскими народами, общность взглядов на проблему воспитания детей нашли яркое отражение в произведениях устного народного творчества – основной формы распространения прогрессивных психолого-педагогических идей в эпоху ограниченного распространения письменности.

Видный фольклорист В. Я. Пропп, отмечая роль народного творчества, писал: «В наше время проблемы фольклора становятся актуальными. Ни одна гуманитарная наука – ни этнография, ни история, ни лингвистика, ни история литературы не может обойтись без фольклорных материалов и изысканий» [Цит. по: 3, с. 16]. В фольклоре заложена совокупность знаний, накопленных народом в многовековом процессе жизненной деятельности, осмысления, оценки нравственных

и духовных ценностей, отражены важные вехи общественного созидания, показана роль труда в жизни человека. Посредством различных жанров устного народного творчества, в частности, пословиц и поговорок, песен и загадок, сказок, уходящих корнями вглубь веков, поэтически отражаются все стороны социально-психологической жизни народа.

Это «особая область поэтического искусства, которая создается коллективно трудовым народом, отражает многовековой исторический опыт и мировоззрение народа на разных этапах его развития, воплощает лучшие национальные качества народного характера, имеет свои специфические нравственные нормы и выполняет воспитательную функцию, развивая народное самосознание» [2, с. 22.].

Значительный интерес в этом плане представляют народные пословицы, поговорки, песни, сказки, загадки, афоризмы и легенды, предания, которые, складываясь на протяжении ряда веков, с каждой эпохой приобретали совершенно новый смысл и звучание. В данной работе мы рассматриваем вопрос о том, как отражалась проблема обучения и воспитания в поговорках и пословицах кыргызского народа. Жизненный опыт кыргызского народа, его мудрость получили яркое воплощение в многообразных пословицах и поговорках. Как и всякие народные изречения, пословицы и поговорки в очень доходчивой форме прививают любовь к родине и народу, воспитывают чувство мужества, порицают пороки, осуждают зло.

В пословицах и поговорках народа содержится довольно обширный материал по разным аспектам жизни. Многие пословицы и поговорки выражают жизненный опыт людей, накопленный в процессе труда, их мировоззрение, отношение к общественной жизни, прошлое и духовное состояние личности, надежды и мечты. Иными словами, они охватывают многогранную деятельность человека, психический склад, психические переживания и состояния людей.

Во многих кыргызских пословицах и поговорках широко затрагиваются проблемы нравственности – это правила поведения детей в семье, человечность, гуманность, уважение к старшему, чувство товарищества, дружба и любовь, забота о людях и сотрудничество, скромность, уважение к старшим и родителям. Кроме того, в отдельных пословицах и поговорках указывается на необходимость воспитания у молодежи нравственно-волевых качеств, соблюдения правил общечеловеческой морали – быть вежливыми и чуткими в человеческих отношениях и общении.

Пословицы, поговорки и многие крылатые фразы и афоризмы кыргызского народа о воспитании детей являются речевыми самородками, в которых запечатлелась наблюдательность и мудрость народа, его взгляды на жизнь, на труд людей, его большой жизненный опыт воспитания. Пословицы и поговорки широко использовались взрослыми в процессе воспитания детей. Детям с малых лет внушают, что труд – источник существования человека, только в труде человек находит свое счастье. «Без труда не достигнешь цели», постоянно повторяли в народе.

Мысли, которые передавались в течение многих лет из поколения в поколение, имеют большое значение для воспитания подрастающего поколения.

В фольклоре особое значение придавалось качеству труда и стремлению народа воспитывать молодое поколение всесторонне развитыми, имеющим широкую трудовую подготовку. Созданные на протяжении тысячелетий народные пословицы и поговорки ярко характеризуют тяжелое положение трудового народа в прошлом, его обычаи и нравы, борьбу за свободу, взгляды на явления природы и человека. В метких изречениях, созданных трудовым народом, выражена ненависть к угнетателям, показана их человеконенавистническая мораль, алчность и жестокость. Например, «Основа байства – воровство», «Надеющейся на солнце – замерзнет от холода, надеющийся на бая – от голода умрет».

Кыргызский народ еще на заре своей истории осознал, что объединением своих усилий, коллективным трудом и действием может добиться наилучших успехов в труде и в борьбе с суровыми силами природы: «Где согласия нет, там и счастья нет», «Из одной крупинки кашу не сваришь». В этих афоризмах содержится стремление к единству, характерное для всех народов мира. Пословицы возникли из различных советов и получений, обращенных к детям, людям, родителям, и только постепенно получили форму народного афоризма. Многие люди часто в разговоре между собой и с детьми для подтверждения своей мысли обращаются к мудрости народа; например, «Украшение слова – пословица, украшение старика – борода».

В содержание пословиц и поговорок вложены многие народные представления о личности людей и их жизнедеятельности. В устном народном творчестве при показе индивидуальных особенностей человека на первое место всегда ставится народная сила. Эти мысли очень ярко отражены в следующих пословицах: «Вместе с народом и герой цветет», «Не спорь с народом», «Героя можно победить, народ нельзя». Многие пословицы и поговорки отражают различные качества человеческого характера: мудрость, вежливость, скромность, доброту и другие качества, например, «Если ты добр – будь вежлив, если ты велик – будь учтив», «Если родителей почитаешь – уважение заслужишь». Еще в отдельных пословицах и поговорках отражены идеи о воспитании детей в семье, привитие им с малых лет нравственных качеств – вежливое и уважительное отношение к родителям, старшим и младшим. В большинстве кыргызских семей дети стараются во всем подражать взрослым, принимают их нравственные нормы.

Кыргызский народ, как и другие народы Средней Азии, очень богат меткими пословицами и поговорками: «Образованный человек победит тысячи, а сильный – одного», «Умного человека уважают и глубоко почитают», – все эти меткие слова были сказаны в честь выдающихся людей своего времени. В этих крылатых выражениях первостепенное значение придается человеческому знанию. Даже счастье человека связано со знанием и разумом. «Человек не плох от рождения, он становится плохим в сердце», гласит поговорка. В ней заложена мысль о том, что человек не рождается с готовыми нравственными качествами, он приобретает их в

процессе непрерывной жизни. В результате этого процесса формируются психика и сознание человека, его нравственные черты, многие качества, характер, склонности и другие особенности личности. В ряде пословиц и поговорок отражаются вопросы касающиеся семейного воспитания: «Если жена хорошая, ты всегда ухаживаешь, чист и дети воспитанные, а когда плохая – раньше времени седеешь, дети дурные». Здесь мы находим ряд моментов, касающихся отдельных вопросов психологии семейной жизни. Из этих пословиц и поговорок видно, что хорошее воспитание обеспечивает спокойную старость, а плохое приносит муки и слезы. В этих крылатых фразах, пословицах народа о воспитании детей даются советы молодым поколениям быть осторожными в вопросах любви, в создании семейной жизни. Как видно из этих суждений, каждый человек, прежде чем женится, должен заранее знать о своей невесте, ее поведении, характере, чувствах, интересах, склонностях и в целом ее индивидуально-психологических особенностях.

В заключение нам хочется отметить, что наши далекие предки, лучшие умы, передовые представители общественности, культуры и научной мысли народа в своей многовековой сложной жизненной деятельности выработали свое мировоззрение, миропонимание, нравственные нормы и установки по формированию человеческой личности, дошедшие в виде афоризмов и других форм устного народного творчества.

Список использованных источников

1. Алтмышбаев, А. А. Общественно-политическая и философская мысль в Киргизии / А. А. Алтмышбаев, А. Д. Давлеткельдиев, М. С. Джунусов // Очерк по истории философской и общественно-политической мысли народов. – Фрунзе : Илим, 1979. – 967 с.
2. Алтмышбаев, А. А. Очерк истории развития общественно-политической и философской мысли в дореволюционной Киргизии / А. А. Алтмышбаев. – Фрунзе : Илим, 1978. – 150 с.
3. Аманов, А. Отражение проблемы обучения и воспитания в фольклоре кыргызского народа / А. Аманов, О. Ажиматов // Индия – Кыргызстан: взаимодействие цивилизаций. – Ош, 2001. – С. 56–78.
4. Будилова, Е. А. О периодизации истории психологии в СССР. Актуальные проблемы истории и теории психологии /Е. А. Будилова // Материалы науч. конференции. – Ереван, 1976. – 345 с.
5. Гучас, А. С. Исследование истории психологии в союзных республиках СССР / А. С. Гучас // История и историко-психологические исследования. Сборник трудов. – М. : Наука, 1974. – С. 88–100.

[В содержание](#)

УДК 159.9-053.5(045)
ББК 88.4

ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ЧАТКИНА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sveta13ru@yandex.ru

ГУСЕВА НАДЕЖДА АЛЕКСАНДРОВНА

студент факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nadusha_1989@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: толерантность, терпимость, сопереживание, ведущий вид деятельности, младший школьник.

АННОТАЦИЯ: В статье подчеркивается теоретический интерес к явлению толерантности младших школьников. Дается содержательный анализ феномена «толерантность». Предлагаются эффективные методы формирования толерантности младших школьников.

FEATURES OF TOLERANCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

CHATKINA SVETLANA NIKOLAEVNA

candidate of psychological sciences,
associate professor the Department of Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

GUSEVA NADEZHDA ALEKSANDROVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian state pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: tolerance, empathy, the leading type of activity, Junior schoolchildren.

ABSTRACT: The article emphasizes the theoretical interest in the phenomenon of tolerance of Junior schoolchildren. Provides a useful analysis of the phenomenon of «tolerance». Suggests effective methods of formation of tolerance of Junior schoolchildren.

В современном мире стремительно расширяется круг глобальных проблем, которые требуют своего решения. Одна из актуальных проблем мирового сообщества – это нетерпимость, обусловленная гипертрофированным ощущением собственной ценности, личным, национальным или религиозным высокомерием, враждебным отношением к мнениям, отличающимся от своего. В связи с этим в

настоящее время важным является формирование личности нового человека, носителя гуманистических, толерантных идей в системе межэтнических отношений.

Воспитание у учеников младшего школьного возраста толерантности – это объективная потребность современного общества, поскольку толерантная личность легко ориентируется в современном многоукладном обществе. Поэтому школа активизирует поиски воспитания толерантности у детей в соответствии с современной Россией.

В научной педагогической литературе до последнего времени термин «толерантность» встречался нечасто, рассмотрим, как он понимается в психолого-педагогической литературе.

В. М. Золотухин, анализируя сущность понятия «толерантность», определяет философский смысл толерантности в «признании и учете в деятельности многомерности бытия. По его мнению, толерантность – это, с одной стороны, нравственный принцип, регулирующий деятельность человека, формирующий особый тип мировоззрения, а с другой стороны – это практический инструмент, позволяющий успешно разрешать противоречия и конфликты» [2, с. 32].

В. А. Тишков, осмысливая общую направленность трансформаций современного российского общества, приходит к выводу, что толерантность – это «готовность или способность принять без протеста или вмешательства личность или вещь, т. е. как свойство открытости и свободы мышления человека, предопределяющее осознание того, что социальная среда является многомерной, а значит и взгляды на нее различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу» [6, с. 112].

В. В. Юрчук и А. В. Петровский рассматривают толерантность как «психологическую устойчивость при наличии фрустраторов или стрессоров, сформовавшуюся в результате снижения чувствительности к их повторяющемуся воздействию» [9, с. 45].

М. И. Рожков под толерантностью понимал «реализуемую готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различные мировоззрения, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения» [7, с. 89].

В психологии толерантность находит свое выражение как внутренняя установка и отношение личности и коллектива и как действие или осуществляемая через закон и традицию норма общественного поведения. Как установка толерантность не должна навязываться, она приобретает через воспитание, информацию и личный жизненный опыт, т. е. носит характер добровольного выбора каждого индивида. Как действие – это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, это добровольное согласие на взаимную терпимость противостоящих в несогласии субъектов.

Таким образом, во всех приведенных определениях толерантности, помимо различных нюансов, обнаруживается и то общее значение, которое составляет единое основание для развития толерантности: толерантность – условие нормаль-

ного функционирования гражданского общества и условие выживания человечества.

Основой толерантности является признание права на отличие. Она проявляется в принятии другого человека таким, каков он есть, уважении другой точки зрения, сдержанности к тому, что не разделяешь, понимании и принятии традиций, ценности и культуры представителей другой национальности и веры.

Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, которая в дальнейшем и определяет последующее развитие психики ребенка. Происходит появление очень важного произвольного поведения. Ребенок младшего школьного возраста приобретает способность самостоятельно выбирать, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок младшего школьного возраста усваивает моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам. Часто это связано с эгоистическими мотивами, и желаниями быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть их поведение так или иначе связано с основным мотивом, доминирующим в этом возрасте – мотивом достижения успеха [1].

Дети младшего школьного возраста стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха.

Способность к сопереживанию получает свое развитие в условиях школьного обучения потому, что ребенок младшего школьного возраста участвует в новых деловых отношениях, невольно он вынужден сравнивать себя с другими детьми – с их успехами, достижениями, поведением, и ребенок просто вынужден учиться развивать свои способности и качества [5].

Воспитание толерантности происходит в учебном процессе, на уроках и во внеклассной работе. Перед классным руководителем и учителем стоит задача приобщить учащихся к культурам и традициям различных национальностей, формировать у них чувство и сознание граждан мира.

Проблема толерантных взаимоотношений младших школьников будет успешно решаться в специально организованном процессе коммуникации, в первую очередь учебной. Она, как известно, помимо того, что является ведущей в этом возрасте, еще и занимает наибольшее количество времени.

Развитие же толерантности во внеурочной деятельности или в ситуациях неформального общения обуславливается добровольным выбором младшим школьником занятий, личным интересом к их содержанию, желанием достичь лично значимых результатов. Высокий воспитательный потенциал в этом смысле имеют и различные организационные формы воспитательной работы, такие как фестивали народного творчества, ярмарки, праздники, олимпиады, дни народных культур, соревнования и т. п. Деятельность ребенка здесь непосредственно предопределена установкой на налаживание конструктивных взаимоотношений с социумом в целом, со взрослыми и сверстниками, на принятие их чувств, поступков и поведения [2].

В ходе педагогического воздействия на процесс формирования толерантных взаимоотношений младших школьников следует специально создавать или использовать естественные коллизии, которые ставят ребенка перед необходимостью сделать самостоятельный выбор, результат которого повлияет на отношения с другими, в котором выкристаллизуются моральные дилеммы, требующие разрешения. Осуществляя такой выбор, младший школьник «включает» субъектность, он вынужден действовать самостоятельно, сообразно с внутренними убеждениями и принципами.

С целью становления социокультурной толерантности необходимо создавать предпосылки для формирования духовной, нравственной и этической культуры, проявляющейся в уважении к иному (инакомыслию, иной культуры, обычаям, традициям, воззрениям), в принятии различий в этнических, национальных, социальных воззрениях, в умении выстроить «особенные» отношения, принятые в данном обществе. При этом отметим, что это не подразумевает «стирание» собственной личности, отказа от собственных взглядов, некое смирение со всем. Здесь имеет место разумный компромисс в результате диалога, взаимодействия и взаимообогащения человека и окружающей его социальной среды [3].

В целях развития этнической толерантности младшего школьника целесообразно создание условий для уважительного отношения к людям независимо от их этнической, национальной принадлежности, заинтересованное и открытое, готовое к взаимодействию отношение к чужой культуре, взглядам, нравам, привычкам. Ее наличие особо необходимо в многокультурной и многонациональной среде, каковой является состав Российской Федерации. По отношению к особенностям различных культур, носителям различных этнокультурных ценностей, представителям различных социоэтнических обществ у младших школьников также должен появиться диалог, только уже на основе культивирования этнокультурных традиций [8].

Опыт развития толерантных отношений младших школьников показывает: важно, чтобы детьми были:

- осмыслены и оценены различные стороны личности и поступков других людей;
- отрефлексированы мотивы собственных поступков, отношения к самому себе, к своим правам и обязанностям, к другим.

Мы предполагаем, что данный процесс будет осуществляться более эффективно, если:

- определен и учитывается в ходе учебно-воспитательного процесса в начальной школе уровень изучаемого феномена;
- подобран комплекс методов и форм работы на основе содержания компонентов воспитания толерантности;
- ученики включаются в совместную деятельность, опирающуюся на ведущие идеи системного подхода.

Таким образом, опираясь на толерантность как принцип взаимодействия «всего со всем», педагог проектирует и реализует такой учебно-воспитательный

процесс, в котором младший школьник переходит на более высокий уровень толерантности, а именно: открыт к диалогу с миром и людьми, осознает и использует методы гуманного сосуществования.

Список использованных источников

1. Богданова, В. В. Толерантность младших школьников: понятие, модель формирования / В. В. Богданова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2006. – № 2. – С. 87–91.
2. Золотухин, В. М. Две концепции толерантности / В. М. Золотухин. – Кемерово, 1999. – 63 с.
3. Мамышева, З. З. Проблема становления толерантности младшего школьника в контексте поликультурной образовательной среды / З. З. Мамышева // Вестник адыгейского государственного университета. Серия 3: педагогика и психология. – 2010. – № 4. – С. 38–42.
4. Мусс, Г. Н. О проблеме толерантности младшего школьника / Г. Н. Мусс // Новая наука: проблема и перспективы. – 2016. – № 121 (2). – С. 101–103.
5. Плаксина, Н. А. Роль семьи в воспитании толерантности младшего школьника к сверстнику с особыми образовательными потребностями / Н. А. Плаксина // Грани познания. – 2014. – № 7 (34). – С. 46–49.
6. Тишков, В. А. Культура мира и демократии / В. А. Тишков. – М. : Пресс-соло, 1997. – 420 с.
7. Рожков, М. И. Воспитание толерантности у школьников / М. И. Рожков. – Ярославль : Академия развития – академия холдинг, 2003. – 193 с.
8. Сулейменова, Д. А. Проблемы формирования толерантности у младшего школьника / Д. А. Сулейменова / Д. А. Сулейменова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. – 2013. – С. 3052–3057.
9. Юрчук, В. В. Современный словарь по психологии / А. В. Петровский, В. В. Юрчук. – Минск. : Современное слово, 1998. – 768 с.

В содержание

УДК 378(045)
ББК 74.58

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГИЯ»

ЧУМАНИНА РАИСА ДМИТРИЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
chumaninard@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентность, компетентностный подход, самостоятельная работа, мотивация, способность, принцип, личностная значимость; профессиональная готовность

АННОТАЦИЯ: Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях модернизации системы образования наблюдается активизация самостоятельной работы студентов. Данная форма работы, организованная по определенным принципам в процессе обучения бакалавров способствует формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В статье представлен опыт автора по организации самостоятельной работы студентов педагогического направления подготовки, осваивающих курс психологии.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF BACHELORS IN THE PROCESS OF INDEPENDENT WORK ON THE COURSE «PSYCHOLOGY»

CHUMANINA RAISA DMITRIEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
department of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: competence, competence approach, independent work, motivation, the ability, the principle of personal importance; professional readiness.

ABSTRACT: The research urgency is caused by the fact that in the conditions of modernization of the education system has been an intensification of independent work of students. This form of work organized by certain principles in the process of teaching Bachelors contributes to a general cultural, professional and professional competencies. The experience of the author on the Organization of independent work of students of pedagogical specializations in psychology course.

В современных социально-экономических отношениях наблюдается повышенное внимание к совершенствованию процесса образования в высшей школе. Общество предъявляет новые требования к системе образования, которые, по мнению ученых, отражаются в замене традиционного принципа «формировать знания, умения и навыки» принципом «формировать профессиональную компетентность». Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах подготовки студентов к педагогической деятельности. Но под результатом понимается не усвоенная информация, а способность адекватно действовать в различных педагогических ситуациях, используя полученные профессиональные знания и умения. Его особенностью является организация образовательного процесса, ориентированного на учение, активное и самостоятельное овладение теоретическими и прикладными знаниями. Главная задача не усвоение суммы сведений, а освоение умений, которые позволяют определять цели, принимать решения и действовать в нестандартных проблемных ситуациях.

Основными составляющими профессиональной компетентности, по мнению Ю. В. Варданян, являются внутренняя готовность и возможность квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность на основе теоретической и практической подготовки [2, с. 17].

Реализация компетентного подхода требует включения обновленных форм и методов обучения, таких как: проблемная лекция, дискуссия, деловая игра, раз-

бор педагогических ситуаций, решение педагогических и коммуникативных задач. Они позволяют вовлечь студентов в активную познавательную деятельность, развить интерес к будущей профессии, осмыслить педагогический процесс.

Особое значение мы отводим организации самостоятельной работы, она является важной составляющей учебного процесса и условием развития педагогической компетентности бакалавра. Работая самостоятельно, студенты не только прочно и глубоко усваивают предметный учебный материал по курсу «Психология», но и развивают навыки исследовательской и профессиональной деятельности, умения работать с учебной, научной литературой, способность принимать конструктивные решения в различных проблемных ситуациях.

Организация самостоятельной работы осуществляется с учетом дидактических принципов, отражающих специфику данного направления педагогической деятельности в вузе. К ним относятся следующие принципы: взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы; индивидуализации и дифференциации; профессиональной направленности, способствующей переводу учебно-познавательной деятельности студентов в профессионально-педагогическую; творческой активности студентов; оптимальной трудности заданий для самостоятельной работы, учета времени на их выполнение; систематичности в ее организации. Для обеспечения эффективности работы необходимо придерживаться этих условий.

Кроме этого следует также отметить, что в современных условиях перехода на компетентностную модель образования – значимость самостоятельной работы возрастает и потому, что наблюдается сокращение аудиторных часов, на самостоятельную работу возлагаются большие надежды в плане формирования профессиональных компетенций.

В процессе изучения курса «Психология» у бакалавров предусматривается формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Общепрофессиональных таких как: способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся; готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса; способность воспитывать у учеников социально-личностные качества: целеустремленность, организованность, трудолюбие, ответственность, инициативность, коммуникативность, толерантность. Профессиональных компетенций: способности использовать приемы общения при работе с коллективом обучающихся и каждым индивидуумом; способности разрабатывать учебные планы и программы конкретных занятий с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей.

Компетенция, по мнению Т. В. Никитиной, предполагает совокупность знаний умений и способностей выполнять профессиональные действия, необходимые для эффективной работы в определенной сфере [3, с. 89].

Мы полагаем, что необходима такая организация самостоятельной работы по изучению психологии, которая увлекает бакалавров в учебный процесс, спо-

способствует повышению мотивации к учению, развитию педагогического мышления, актуализации психологических знаний в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности.

Подчеркивая важность данной формы работы, Е. А. Рощупкина пишет: «Проблема активизации самостоятельной работы является одной из главных... Активизация самостоятельной работы студентов в учебном процессе – это важное условие совершенствования их знаний и умений» [4, с. 75].

Разрабатывая задания для самостоятельной работы, мы руководствовались принципами, рассмотренными Ю. Л. Балюшиной [1, с. 414], такими как: принцип личностной значимости; профессиональной ориентации, использования современных информационных технологий; индивидуально-групповой формы организации; актуализации психологических знаний в учебно-воспитательном процессе; прозрачности процедуры оценивания.

Принцип личностной значимости подразумевал, что в процессе выполнения бакалавром задания необходимо актуализировать свой личностный, жизненный опыт и сделать относительно его выводы с использованием психологических знаний, полученных на лекционных занятиях и из рекомендованной литературы. Например, при изучении темы «Психология темперамента» студентам предлагалось обратиться к собственному опыту или опыту окружающих и определить, чем и как психологические знания могут помочь в жизни, учебе, рассмотреть пути управления собственным темпераментом и темпераментом учащихся. При рассмотрении темы предлагалось проанализировать свое поведение в обыденных жизненных ситуациях и выявить, когда и каким образом они обращаются к психологическим знаниям. В конце изучения модуля «Общая психология» пишут сочинение на тему «Мой психологический портрет».

Второй принцип профессиональной ориентации предполагает необходимость нахождения самими обучающимися точек соприкосновения психологии и будущей профессиональной деятельности. Например, изучая тему «Психология мышления» дано задание, основываясь на знаниях, полученных на лекциях и из учебной литературы, попытаться предположить, чем и каким образом психологические знания смогут помочь им в развитии мышления учащихся, активизации мыслительной деятельности на уроках. Предлагается подобрать и подготовить к проигрыванию на занятиях упражнения, направленные на развитие внимания, памяти, мышления. Студенты также составляют программы изучения психических свойств личности и их совершенствования в учебно-воспитательном процессе.

Принцип использования современных информационных технологий позволяет бакалавру применять компьютерную технику, интернет-пространство в процессе выполнения самостоятельной работы. Например, используя сайт «Психология – психологические публикации», предлагается проработать любую интересующую студента психологическую проблему. Предложить ее для обсуждения на занятии. При изучении темы «Эмоции» обучаемым предлагалось пройти по данной ссылке, посмотреть конкретный фильм, выделить различные формы про-

явления эмоций и ответить на вопросы. В рамках изучаемых модулей необходимо составить кроссворд с использованием одной из соответствующих компьютерных программ, а также подготовить презентацию. Эти средства дают возможность выполнять работу бакалаврам в удобной и комфортной атмосфере и с большим интересом.

Следующий принцип индивидуально-групповой формы организации реализовывался на сочетании индивидуальной и групповой работы в малых группах. Его преимущество в том, что студент при возникновении трудностей может найти поддержку у других, выбрать наиболее подходящую функцию для себя в конкретном виде деятельности. Например, при подготовке к импровизированной научной конференции при изучении темы «Основные направления современной психологии» осуществляется распределение ролей в микрогруппах, каждая из которых изучает свое направление, на занятии представляет и отстаивает его позиции; при подготовке дискуссий основная информация собирается индивидуально, но в дальнейшем происходит объединение информации каждого, осуществляется обсуждение, и в итоге все оказываются включенными в совместную деятельность.

Принцип актуализации психологических знаний в учебно-воспитательном процессе позволяет выявить значение психологических знаний, концепций для современного общества. Например, при изучении темы «Концепции психологии обучения» студентам предлагается подумать, какие идеи этих концепций применимы в их будущей специальности в настоящее время, чем они полезны. Предлагается продумать, например, возможности использования теории П. Я. Гальперина в методике обучения конкретному предмету. В разделе возрастная психология дается задание написать сочинение-размышление «Значение знаний возрастной психологии в педагогической профессии». В модуле социальная психология на основе полученных знаний необходимо сформулировать и записать правила поведения учителя в конфликтной ситуации.

Последний принцип, реализуемый в ходе самостоятельной работы, принцип прозрачности процедуры оценивания. Разрабатываются критерии оценок, которые понятны бакалавру. Для каждого задания, вида работы созданы критерии, различные в силу специфики заданий, но имеющие общее основание для оценки уровня развития компетенций. Качественные и количественные критерии оценок сообщаются студентам, позволяя не только преподавателю, но и им самим контролировать и оценивать свои успехи, осмысливать достижения и ошибки. Знание критериев обеспечивает понимание процесса собственного развития. Так, по ряду заданий их вниманию предлагаются три группы критериев оценки их деятельности, которые соответствуют трем уровням развития компетенций: «недостаточный уровень», «базовый уровень», «повышенный уровень». Данные критерии предусматривают выявление и фиксирование конкретных инструментов оценивания, позволяющих определять уровень той или иной компетенции. Например, при анализе ситуации студент опирается на знание закономерностей психического разви-

тия, функционирования познавательных процессов, оперирует категориями возрастного развития и индивидуально-психологическими характеристиками.

Кроме этого, использовался рефлексивный контроль, с этой целью студентам предлагается вербализировать процесс поиска, конкретизации проблем и апробирования способов их решения. Внимание акцентируется на способах выполнения деятельности, и этот процесс выступает и важнейшим ее результатом, составляя главное приобретение будущего специалиста [4, с. 95].

Итак, опора на перечисленные принципы организации самостоятельной работы, использование разнообразных заданий по каждой изучаемой теме способствует не только повышению мотивации бакалавров, но и создает благоприятные условия для формирования компетенций, необходимых в педагогической деятельности.

Список использованных источников

1. Балюшина, Ю. Л. Организация самостоятельной работы студентов нефилософских направлений подготовки при изучении курса «Философия»: способ оптимизации / Ю. Л. Балюшина // Научный диалог. – 2015. – № 12 (48). – С. 413–421.

2. Варданян, Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога : монография / Ю. В. Варданян ; под науч. ред. В. А. Слсстенина. – 2-е изд. – М. : МПГУ, 2002. – 180 с.

3. Никитина, Т. В. Компетентностный подход как методологическая основа высшего образования / Т. В. Никитина // Вестник КемГУ. – 2015. – № 2–3 (62). – С. 88–92.

4. Рошупкина, Е. А. Самостоятельная работа студентов как педагогическая проблема / Е. А. Рошупкина // Science Rise. – № 1 (7). – С. 72–77. 12.

5. Чуманина, Р. Д. Самостоятельная работа как средство формирования практического мышления будущего педагога / Р. Д. Чуманина // Роль самостоятельной работы в подготовке студентов к профессиональной деятельности : материалы межвуз. науч.-практ. конф.: в 2 т. Т. 2. – Шуя : ШГПУ, 2003. – С. 92–96.

[В содержание](#)

Секция 3. Современная дефектология: проблемы, пути решения

УДК 376.112.4(045)

ББК 74.3

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

АБРАМОВА ИННА ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, iva-76@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с ограниченными возможностями здоровья, специальное и инклюзивное образование.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются основные аспекты деятельности педагога-дефектолога в общеобразовательной организации в условиях инклюзивной практики, принципы специального и инклюзивного образования, определяющие деятельность педагога-дефектолога.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PROVISION OF THE ACTIVITY OF THE TEACHER-DEFECTOR IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE PRACTICE

ABRAMOVA INNA VIKTOROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Department of Special pedagogics and medical
fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: children with disabilities, special and inclusive education.

ABSTRACT: The article deals with the main aspects of the activity of the teacher-defector in a general education organization in the context of inclusive practice, the principles of special and inclusive education that determine the activities of the teacher-defector.

Преобразования, происходящие сегодня в системе российского образования гарантируют равные права на получение образования и доступность общего образования для всех, прежде всего, детей с ограниченными возможностями. Одним из механизмов этого процесса, по мнению многих отечественных и зарубежных ученых (С. В. Алехина, А. Д. Вильшанская, Е. А. Екжанова, Н. Н. Малофеев и др.), является реализация моделей интегрированного и инклюзивного образования.

Педагог-дефектолог является ключевой фигурой реформирования образования детей с ограниченными возможностями здоровья. У таких детей сегодня появляется возможность обучаться вместе со всеми в образовательной организации при создании специальных образовательных условий. С одной стороны, это преимущество инклюзивного образования, с другой – требования к созданию модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в образовательной организации и, соответственно, целенаправленной организации деятельности учителя-дефектолога. В связи с этим исследовательская задача по научно-методическому обеспечению деятельности учителя-дефектолога в условиях инклюзивной практики является актуальной. Профессиональная деятельность учителя-дефектолога предусматривает организацию деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, необходимыми для жизни человека в обществе, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования; оказание коррекционной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья; методическое обеспечение процессов образования, оказания коррекционной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья. Результатом данной деятельности является максимальная образовательная адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья в школьной среде, а также обеспечение своевременной помощи учащимся, которые испытывают выраженные трудности в обучении в условиях образовательной организации. Так как в образовательную среду массовой школы могут как включаться, так и интегрироваться дети с различными видами нарушений, следовательно, формы и содержание работы учителя-дефектолога будут определяться спецификой и особенностями развития категорий детей. В настоящее время деятельность учителя-дефектолога является неотъемлемым компонентом комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, находящегося в условиях инклюзивной практики, успешно реализуется, однако ее научно-методическое обеспечение отсутствует.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения развития ребенка рассматривались в исследованиях отечественных ученых М. Р. Битяновой, О. С. Газмана, И. В. Дубровиной, Е. И. Казаковой, Л. М. Шипицыной и др.

Концепция сопровождения как новая образовательная технология разработана в нашей стране Е. И. Казаковой. Ею выделено несколько источников создания отечественной системы сопровождения, среди которых опыт комплексной поддержки детей в системе специального образования (функционирование специализированных служб, обеспечивающих разнонаправленную психолого-педагогическую медико-социальную поддержку детей и их родителей (консультативные службы, коррекционные центры, диагностические центры, кризисные службы и т. д.) и реализация в стране международных программ по созданию системы сопровождения учащихся.

Педагог-дефектолог является центральной фигурой, реализующей инклюзивные процессы, создающей психолого-педагогические условия для включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство. Поэтому так важно научно-методическое обеспечение его деятельности. Педагогические исследования Н. В. Кузьминой, А. Н. Леонтьева, В. А. Сластенина в области сущности и структуры педагогической деятельности позволили выделить такие ее компоненты, как мотив, цель, задачи, педагогические действия, направленные на решение педагогических задач, результаты педагогической деятельности и условия ее реализации. Наряду с общими подходами к пониманию сущности педагогической деятельности, есть специфические, имеющие отношение к деятельности педагогов в образовательных организациях, реализующих инклюзивную практику, где обучаются дети, имеющие проблемы в развитии и ограниченные возможности (А. Н. Гамаюнова, Н. М. Назарова, Н. В. Рябова). Это деятельность, осуществляемая педагогом-психологом, специальным педагогом (дефектологом), тьютором, оказывающем индивидуальную поддержку и сопровождение ребенка-инвалида. Н. М. Назарова указывала на то, что профессиональная деятельность педагога-дефектолога (специального педагога) выходит за рамки традиционной учительской деятельности, она тесно взаимодействует с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной и другими видами «неучительской деятельности».

В настоящее время деятельность учителя-дефектолога является многоаспектной и не сводится только к коррекции и компенсации имеющихся у ребенка отклонений в развитии. Данный специалист должен помочь ребенку с ограниченными возможностями здоровья освоить основную образовательную программу, предупредить трудности, возникающие в этом процессе. Это возможно благодаря включению в комплексное психолого-педагогическое сопровождение, участию в разработке адаптированной образовательной программы, программы коррекционной работы как компонента федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Основными аспектами деятельности учителя-дефектолога в условиях инклюзивной практики являются определение нормативно-правовых основ деятельности учителя-дефектолога в общеобразовательной организации, механизма участия учителя-дефектолога в реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной организации, в проектировании и реализации адаптированных образовательных программ, программы коррекционной работы как обязательного компонента основной образовательной программы начального общего образования, содержания работы учителя-дефектолога по каждому виду его деятельности (диагностической, коррекционной, аналитической, консультативно-просветительской) [1; 2].

Определяя деятельность учителя-дефектолога в условиях инклюзивной практики, необходимо определить принципы специального и инклюзивного образования. Так, выделяются следующие принципы инклюзивного образования: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; разнообразие активизирует все стороны жизни человека [5, с. 13]. С учетом данных принципов инклюзивное образование призвано: во-первых, раскрыть возможности каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям; во-вторых, удовлетворить особые потребности каждого ребенка, так как в его основе лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося; в-третьих, создать и поддерживать условия для совместного обучения в классе обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья по разным образовательным программам, соответствующим их возможностям; в-четвертых, обеспечить принятие в образовательном учреждении каждого ребенка, считать его важным членом коллектива, что дает «особому» ребенку уверенность в себе и воспитывает в детях без инвалидности отзывчивость и понимание; в-пятых, поддержать ученика со специальными потребностями в процессе реализации его особых образовательных потребностей; в-шестых, дать возможность всем учащимся в полном объеме участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения.

Принципы специального образования, сформулированные Н. Н. Назаровой, отражают важнейшие, концептуальные положения обучения, воспитания и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья: принцип педагогического оптимизма, который основывается на современном гуманистическом мировоззрении, признающем право каждого человека независимо от его особенностей и ограниченных возможностей жизнедеятельности быть включенным в образовательный процесс; принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования, который предполагает опору на здоровые силы обучающегося, воспитанника, построение образовательного процесса с использованием сохраненных анализаторов, функций и систем организма в соответствии со спецификой природы недостатка развития; принцип дифференцированного и индивидуального подхода, который предполагает учет индивидуальных особенностей каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента, скорости протекания мыслительных процессов, уровня сформированности знаний и навыков, работоспособности, умения учиться, мотивации и т. д.) и типологических особенностей в рамках одной категории нарушений [8, с. 130].

А. Д. Вильшанская сформулировала основные организационные принципы работы педагога-дефектолога: 1) использование комплексного подхода к диагно-

стике, коррекции и реабилитации, основанного на соблюдении принципа единства диагностики и коррекции; 2) этиопатогенетический подход к анализу нарушений; 3) учет возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка на основе максимальной активизации «зоны ближайшего развития»; 4) осуществление междисциплинарного взаимодействия специалистов, характер которого определяется структурой нарушения и первоочередными задачами коррекционного воздействия; 5) организация динамического наблюдения за развитием учащегося, которое проводится с целью отслеживания динамики развития ребенка, определения соответствия выбранных форм, приемов, методов обучения уровню развития учащегося; 6) систематическое проведение соотносительного анализа состояния сформированности учебных знаний, умений, навыков и психофизического развития [3, с. 8–9].

Таким образом, модернизация российского образования предполагает, что в любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Для этого необходимо создание комплексного психолого-педагогического сопровождения, основным компонентом которого является деятельность учителя-дефектолога. В связи с этим необходимы разработка и апробация основных аспектов его деятельности (определение нормативно-правовых основ деятельности учителя-дефектолога в общеобразовательной организации, механизма участия учителя-дефектолога в проектировании и реализации адаптированных образовательных программ, программы коррекционной работы).

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики / И. В. Абрамова, К. А. Горькова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5 (2). – С. 301–305.
2. Абрамова, И. В. Состояние и перспективы профессиональной подготовки тьютора инклюзивного образования в Республике Мордовия / И. В. Абрамова // В мире научных открытий. – 2015. – № 7.1 (67). – С. 233–242.
3. Вильшанская, А. Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе / А. Д. Вильшанская. – М. : Школьная Пресса, 2008. – 112 с.
4. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения : пособ. для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М. : Дрофа, 2008. – 286 с.
5. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – М. : МГППУ, 2013. – 324 с.
6. Программа коррекционной работы: рекомендации по разработке. Начальная школа / Ю. Ю. Баранова, М. И. Солодкова, Г. В. Яковлева. – М. : Просвещение, 2014. – 127 с.
7. Рябова, Н. В. Проектирование педагогической деятельности дефектолога: теоретические аспекты : монография / Н. В. Рябова, А. Н. Гамаюнова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 99 с.
8. Специальная педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

[В содержание](#)

УДК 376(045)
ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСКУРСИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

АНДРЕЙЧИК ЛАРИСА НИКОЛАЕВНА

воспитатель Государственного казенного учреждения Центра содействия
семейного воспитания «Южное Бутово», г. Москва, Россия
andrej-larisa@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: организация и проведение экскурсий, дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается актуальность проведения экскурсий и даются рекомендации по их организации для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

FEATURES OF THE ORGANIZATION AND HOLDING EXCURSIONS FOR CHILDREN WITH HEAVY AND MULTIPLE VIOLATIONS OF DEVELOPMENT

ANDREYCHIK LARISA NIKOLAEVNA

tutor of State governmental agency of the Center of assistance
of family education «Yuzhnoye Butovo», Moscow, Russia

KEY WORDS: the organization and holding excursions, children with heavy and multiple violations of development.

ABSTRACT: In article relevance of holding excursions is considered and recommendations about their organization for children with heavy and multiple violations of development are made.

В любом обществе существует немалое количество людей, чьи возможности в реализации независимого образа жизни ограничены. Среди них – лица с тяжелыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития (ТМНР).

В представлениях современного педагога ребенок с ТМНР – это лицо, потенциально способное действовать и достигать независимости (в определенных областях жизнедеятельности и на определенном уровне), включаться в социум (с разной степенью участия). Основным вектором специального образования детей с ТМНР является подготовка к независимой жизни в условиях, которые обеспечивают достоинство личности, способствуют ее уверенности в себе и облегчают активное участие в жизни общества. При этом под независимой жизнью понимают отсутствие постоянной зависимости от посторонних в основных областях жизне-

деятельности: моторика и передвижение, самообслуживание и быт, коммуникация, социально-эмоциональное взаимодействие, познание, труд и досуг [2].

Анализ современного отечественного и зарубежного опыта свидетельствует, что люди с тяжелыми и множественными нарушениями развития могут участвовать в жизни общества, реализовывать свои права и исполнять определенные обязанности, если государством и обществом создаются условия, благоприятствующие процессам нормализации их жизни.

Главная цель обучения и воспитания детей с ТМНР – оказать специальную педагогическую помощь детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития, ранее считавшимися «необучаемыми»; включить их в образовательное пространство; создать условия для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка, сформировать личный опыт ребенка в практической деятельности [3].

Важное место в обучении должны занимать экскурсии, так как экскурсия позволяет ввести детей в жизнь, сформировать у детей целостное восприятие окружающего мира, что в итоге поможет им легче адаптироваться в нашем обществе.

По определению экскурсия – это организованный, сопровождаемый объяснениями, показ чего-либо, проводимый по определенному плану с образовательной или ознакомительной целью. Проще говоря – это целенаправленный процесс восприятия окружающей нас действительности, построенный на слиянии зрительных и смысловых впечатлений.

Из приведенного выше определения становится понятным, что в основе любой экскурсии лежит единство рассказа и показа. Причем показ является перво-степенным.

Для каждой экскурсии присущи определенные признаки. Б. В. Емельянов выделил шесть обязательных признаков экскурсии:

1. Протяженность во времени.
2. Наличие экскурсионной группы.
3. Наличие квалифицированного специалиста-экскурсовода.
4. Осмотр экскурсионных объектов, первичность зрительных впечатлений.
5. Знакомство с объектами в движении и на остановках.
6. Четко определенная тема, являющаяся стержнем осмотра, диктующая его направление.

Также существует классификация экскурсий:

- по содержанию
- по составу участников
- по месту проведения
- по способу передвижения
- по форме проведения: обычные, учебные и т. д.

Для нас представляют интерес, конечно же, учебные экскурсии, точнее сказать, образовательные. В основу подготовки данных экскурсий должна быть положена взаимосвязь обучения и воспитания, последовательность и систематичность, ясность и доступность изложения, наглядность, эмоциональность. Учебная экскурсия делится на три основных этапа:

- 1) Подготовка
- 2) Проведение
- 3) Заключительный этап

При организации и проведении экскурсии необходимо помнить, что структура экскурсий всегда одинакова.

В основе экскурсий необходимо учитывать:

1. Определение темы, в соответствии с ней постановку цели и задач.
2. Проведение подготовки, которая подразумевает выбор экскурсионных объектов, составление маршрута, выбор методических приемов, подготовку текста как для вводной беседы и для проведения самой экскурсии, используя литературные источники.
3. Проведение экскурсии.
4. Подведение результатов.

При организации и проведении экскурсий для детей с ТМНР необходимо учитывать глубокие нарушения (недоразвития) речи, внимания, памяти, мышления, восприятия, эмоционально-волевой сферы. Следует подбирать адекватные виды и методы обучения на основе предметно-практической деятельности (дидактические игры, занимательные упражнения). Необходимо использовать сохранные способности детей и воздействовать на их развитие.

По содержанию, все экскурсии подчинены цели интеллектуального и духовного развития детей. В зависимости от темы, идет подготовка экскурсии. Ставится цель, определяются задачи (с учетом индивидуальных возможностей воспитанников), разрабатываются маршрут, подбираются формы изложения материала и адекватные методы проведения. Здесь очень важен порядок и последовательность организации работы.

Сама экскурсия – это результат подготовки и ее проведения. Нельзя добиться высокого качества проведения экскурсии при непродуманной подготовке. Подготовка включает в себя подбор объектов, материалов и их изучения, а также их адаптация для детей с особенностями развития.

Очень важна предварительная работа с детьми. Дети сначала на индивидуальных, а затем на коллективных занятиях знакомятся с темой изучения, причем занятия проводятся с использованием наглядных материалов, просматриванием презентаций, а также используются продуктивные виды деятельности: рисование и лепка. И на заключительном этапе для закрепления понимания темы организуется экскурсия.

Экскурсии проводятся для небольшого количества детей до 3 человек. Брать большее количество детей является нецелесообразным, так как невозможно про-

следить за качественным пониманием темы. На подготовительном этапе необходимо четко рассчитывать время экскурсии. У детей быстро наступает утомляемость, рассеивается внимание, поэтому вся учебная экскурсия (с учетом времени похода до объекта) не должна превышать 25–30 минут. Иначе дети начинают отвлекаться, теряют интерес к изложению, могут неадекватно реагировать на окружающих.

Перед каждой экскурсией необходимо напоминать детям правила поведения в общественных местах, повторять правила дорожного движения.

Детально обдумывается отбор и изучение экскурсионных объектов. Так как показ объектов является основной частью проведения экскурсии, важно правильно проводить отбор зрительных объектов. Важно учитывать:

- 1) доступность для восприятия
- 2) выразительность объекта
- 3) удобство для осмотра

Правильный отбор объектов, четко определенное и ограниченное их количество влияет на качество экскурсии и способствует, чтобы внимание у детей не рассеивалось и дети не отвлекались.

Маршрут составляется так, чтобы показ объектов проходил в логической последовательности.

Если вспомнить, что экскурсия это единство показа и рассказа, то необходимо детально продумать текст экскурсии. Текст должен быть логически построен. Необходимо выбрать самое главное в теме, разработать ход изложения, обязательно сформулировать выводы и обобщения. Материал текста необходимо располагать в той же последовательности, в которой будет осуществляться показ объектов. Язык изложения должен быть простым и лаконичным. Речь воспитателя должна быть яркой, выразительной, четкой, доступной. Нельзя, чтобы речь была монотонной и быстрой. Важно использовать мимику и жесты. Объем информации четко дозирован. Очень важно постоянно направлять и контролировать состояние детей в силу их особенностей.

Мыслительные процессы у детей формируются на уровне наглядно-действенных процессов, поэтому важно помогать ребенку анализировать объект, подробно описывать рассматриваемый предмет, вместе с детьми выделять главные и второстепенные его признаки. Очень важно использовать методы анализа и синтеза при рассмотрении изучаемых объектов. И особенно важно использовать прием сравнения, ведь данный прием помогает устанавливать сходства и различия между предметами и явлениями. Еще одним из приемов экскурсионной методики является обобщение. Для умственно отсталых детей это более сложная задача. Ведь обобщение – это объединение предметов на основе общих признаков. Детям самостоятельно трудно это сделать в силу инертности мыслительных процессов, но под постоянным руководством педагога они достаточно успешно овладевают способностью обобщения.

Чтобы экскурсия была более продуктивной, очень важно проводить ее не в форме монолога, а диалога. При помощи наводящих вопросов сразу видно,

насколько дети понимают тему, что вызывает у них трудности, на основе этого педагог может корректировать свою работу.

Необходимо помнить также, что детям важно не только что им излагают, но и как. Здесь важно использовать эмоциональность, позитивность. Очень важно хвалить детей и поощрять.

Очень важным этапом является подведение итогов. Педагог должен учитывать состояние детей после экскурсии. Если дети не перевозбуждены, то можно в форме вопросов – ответов вспомнить и закрепить полученные представления. Часто дети отказываются повторять, следовательно, повторение происходит позже, но происходит обязательно. Педагогу также необходимо проведение самоанализа. Важно дать оценку, что получилось, что не удалось. Это позволяет в дальнейшем правильно выстроить и скорректировать работу.

Нужно помнить, что независимо от тщательной подготовки результат каждой экскурсии бывает непредсказуем. Очень целесообразно повторять одну и ту же тему не один раз. Организация и проведение экскурсий для детей с ТМНР – это вовлечение их в практическую деятельность окружающего мира. Изучение реального мира невозможно без непосредственного наблюдения явлений и предметов природы, человеческих взаимоотношений. Еще Л. С. Выготский указывал, что через активную организацию жизни ученик придет к умению войти в жизнь [4].

Учитывая особенности развития детей с нарушениями, необходимо тщательно продумать весь процесс организации и проведения экскурсий и, исходя из этого, хотелось бы составить методические рекомендации. Методические рекомендации:

1. Экскурсии должны быть познавательными и воспитательными и являться единой частью всего процесса обучения и воспитания.

2. Экскурсии должны строиться по общим законам организации и проведения экскурсий.

3. Необходимо знать психолого-педагогическую характеристику детей с тяжелыми и множественными нарушениям, учитывать сформированность умений и навыков, учитывать актуальное и перспективное развитие детей и индивидуальный подход.

4. Использовать сохранные свойства психики, функции анализаторов: зрительных, слуховых, тактильных, моторных для более полного получения информации об окружающем мире.

5. Необходимо адаптировать процесс организации экскурсии к познавательным возможностям детей с ОВЗ, учитывая особенности развития внимания, памяти, мышления и эмоционально-волевой сферы.

6. Необходимо проводить экскурсии по двум направлениям:

- знакомить детей с окружающим миром и адаптировать их в обществе.
- знакомить детей с разными видами социальных отношений.

7. В основу организации экскурсии должен быть заложен принцип доступности, систематичности и последовательности.

8. Наглядность должна быть доведена «до полной очевидности» (А. Н. Граборов).

9. Использовать при организации и проведения экскурсий практические методы обучения: анализа, синтеза и сравнения.

10. Расширять активный словарный запас.

11. Расширять кругозор.

12. Соблюдать щадящий режим здоровья.

13. Воспитывать духовно-нравственные качества в процессе общения детей с природой.

14. Создавать условия для взаимодействия и сотрудничества детей с обществом.

15. Формировать доступные нормы и правила поведения в обществе людей.

16. Создавать условия для развития элементарных навыков самостоятельности [5].

В заключение хотелось бы сказать, что актуальность данной темы заключается в показе необходимости организации и проведении экскурсий с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями как важном методе адаптации и социализации детей в современном мире. Позиция гуманного и толерантного отношения к особым детям поможет создать систему комплексной коррекционной помощи в их обучении и воспитании, начиная с младенческого возраста и до независимого образа жизни (насколько это возможно). Поэтому возрастает необходимость разрабатывать приемы и методы, которые позволят детям безболезненно адаптироваться в обществе.

Список использованных источников

1. Баряева, Л. Б. Диагностика – развитие – коррекция : программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. Зарин, Н. Д. Соколова. – СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2012. – 54 с.

2. Бгажнокова, И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / И. М. Бгажнокова. – М. : Владос, 2013. – 175 с.

3. Бгажнокова, И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта / И. М. Бгажнокова. – М. : Владос, 2013. – 204 с.

4. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб., 2003. – 504 с.

5. Долженко, Г. П. Экскурсионное дело / Г. П. Долженко. – Ростов/нД : Феникс, 2012. – 130 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36: 371.69: 004.3(045)
ББК 74.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

АНТОНОВА АЛЕКСАНДРА ВИТАЛЬЕВНА

учитель-логопед

муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа-детский сад с. Бессоновка, Пензенская область, Россия, sanechka45@mail.ru

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, zzolotkova@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компьютерные и информационные технологии, электронные образовательные ресурсы, дети с нарушением речи, логопедическая практика.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются понятия компьютерных и информационных технологий, электронных образовательных ресурсов; раскрывается значение информационных технологий для логопедической практики; рассматриваются возможности использования программ PowerPoint, Paint, Adobe Photoshop, Macromedia Flash, PowerPoint в работе логопеда с детьми, имеющими нарушения речи.

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN SPEECH THERAPY PRACTICE

ANTONOVA ALEKSANDRA VITALYEVNA

teacher speech therapist

Municipal budget educational institution for children of preschool and younger school age in primary school-kindergarten, s. Bessonovka, Penza oblast, Russia

ZOLOTKOVA EVGENIYA VYACHESLAVOVNA

the candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of special education and medical bases of speech
of the Mordovian state pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: computer and information technologies, electronic educational resources, children with speech disorder, speech therapy practice.

ABSTRACT: The article examines concepts of computer and information technologies, electronic educational resources; reveals the importance of information technology for speech therapy prac-

tice; discusses possibility of use of PowerPoint, Paint, Adobe Photoshop, Macromedia Flash, PowerPoint in the work of lo-hoped with children with speech disorders.

Информационные технологии представляют собой огромную растущую область деятельности, приоритетом которой является информатизация образования, а именно процесс обеспечения сферы образования методологией разработки и использования компьютерных технологий, ориентированных на реализацию целей обучения и воспитания.

На современном этапе развития логопедической практики создание качественных электронных образовательных ресурсов является одной из актуальных задач, решение которых будет способствовать оптимизации коррекционного воздействия в процессе работы логопеда с детьми, имеющими речевые нарушения.

Использование компьютерных игр в настоящее время является одним из эффективных приемов формирования у ребенка словообразования. В них можно выделить две цели: одна из них – обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Необходимо, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Логопедическая коррекция становится более эффективной при использовании компьютерных игр и поможет быстрее справиться с дефектом речи ребенка, даст возможность донести до дошкольника мысль доступным невербальным способом [1, с. 25].

Компьютерные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в дошкольных учреждениях. На это есть указания в работах С. В. Архиповой, Ю. Ф. Гаркуши, М. Е. Козиной, М. А. Лаврентьевой, Е. В. Маниной, Н. А. Черлиной и др. Их эффективность зависит как от качества применяемых программных средств, так и от умения рационально и умело их использовать в образовательном процессе. Идя в ногу со временем, современная логопедия все чаще обращается к вариантам сочетания традиционных и компьютерных методов, как при диагностике речевых нарушений, так и непосредственно при проведении индивидуальных и групповых занятий. Компьютер должен поддерживать работу педагога, помогая ему решать самые трудные задачи, связанные с развитием и коррекцией нарушений у детей [1; 2; 3; 4; 5].

Внедрение компьютерных технологий сегодня является новой ступенью в образовательном процессе. Логопеды не только не остались в стороне, но и активно включились в процесс широкого использования компьютерных технологий в своей практике. Использование компьютерных технологий в коррекционно-образовательном процессе – это доступный и удобный способ быстрого подбора речевого, литературного материала и его оформление с помощью различных информационных и электронных ресурсов [1, с. 23].

М. А. Лаврентьева, Е. Е. Мельникова указывают, что применение электронных образовательных ресурсов в работе логопедов имеет ряд очевидных достоинств, таких как наглядность (сочетание текста и мультимедиа), интерактивность,

доступность в любое время, в любом месте (при использовании дистанционных технологий), гибкость и т. д. Во вводимом в настоящее время профессиональном стандарте учителя-логопеда в качестве одной из ключевых трудовых функций представлена такая функция, как «организация деятельности лиц с тяжелыми нарушениями речи по освоению образовательных программ, адаптированных для их обучения, воспитания и обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию, а также программ логопедической помощи», в свою очередь, предполагающая готовность учителей-логопедов к реализации конкретного трудового действия: «...применение в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий (специализированных компьютерных программ) с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи». Эта компетенция дает логопеду определенные преимущества: мобильность, востребованность и перспективы развития [4, с. 521].

В основу использование новых информационных технологий в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и др.

Внедрение компьютерной техники во все сферы человеческой деятельности послужило толчком для изучения и использования мультимедийных технологий. Рождение презентаций состоялось не так давно. С появлением персонального компьютера стало возможно широкое использование презентационных материалов. В каком-то смысле презентация – это оживший буклет или каталог [3, с. 21].

В настоящее время одной из актуальных задач специальной педагогики является повышение эффективности процесса коррекции нарушений языкового и речевого развития у детей. Как отмечают многие авторы, применение компьютерной техники позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой деятельности [1; 2; 4; 5].

Для ребенка дошкольного возраста игра – это ведущая деятельность, в которой проявляется, формируется и развивается его личность. И здесь у компьютера имеются широкие возможности, потому что правильно подобранные развивающие компьютерные игры и задания являются для ребенка, прежде всего игровой деятельностью, а затем уже учебной.

Сложная структура речевых нарушений определяет необходимость проведения планомерной системной коррекционной работы с опорой на сохраненные виды восприятия. Оптимальному решению данной задачи способствуют использование в логопедической практике специализированных электронных образовательных ресурсов, таких как электронные пособия для демонстрации на компьютере, мультимедийном проекторе, видео и аудиотехнике: электронные книги (детские, энциклопедии, справочники); DVD, CD диски и аудиокассеты («Веселая азбука» Маршака, «Уроки тетушки Совы», «Голоса птиц и зверей»); специальные

компьютерные игры («Развитие речи. Учимся говорить правильно», «Игры для тигры», «Домашний логопед», игры-раскраски). Многие логопеды используют видео- и звукозаписи речевой работы ребенка на занятии [4, с. 520].

А. В. Кузнецов указывает, что общение с компьютером вызывает у дошкольников живой интерес, сначала как игровая, а затем и как учебная деятельность. Этот интерес и лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, а именно эти качества обеспечивают психологическую готовность ребенка к обучению [3, с. 24].

Использование электронных образовательных ресурсов в логопедической работе позволяет заниматься с несколькими группами детей одновременно, способствует активизации непроизвольного внимания, повышению мотивации к учению, расширению возможностей работы с наглядным материалом, что способствует достижению поставленных целей и решению задач на логопедических занятиях и в целом оптимизирует работу учителя на уроке [5, с. 163].

Важное значение имеет правильный подбор компьютерной игры, который зависит, прежде всего, от физиологических и возрастных возможностей ребенка. Учитывая принцип развивающего обучения, и в зависимости от текущих педагогических задач, рекомендуется чередовать разные компьютерные игры, при этом важно учитывать тип нервной системы, интересы и склонности ребенка.

Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников предусматривает коррекцию всех сторон речи: активизация словаря, формирование грамматического строя, развитие связной речи. И здесь широко используются мультимедийные презентации, которые дают возможность педагогу выстроить объяснение на занятиях логично, научно, с использованием видеофрагментов, иллюстраций, аудиозаписей и т. д. При такой организации материала включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная. Это позволяет сформировать устойчивые зрительные и слуховые условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе коррекционной логопедической работы на их основе у детей формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем и самоконтроль за своей речью. Мультимедийные презентации приносят эффект наглядности в занятие, повышают мотивационную активность, способствуют более тесной взаимосвязи учителя-логопеда и ребенка. Благодаря последовательному появлению изображений на экране, дети имеют возможность выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов делает коррекционный процесс интересным и выразительным. Дети получают одобрение не только от логопеда, но и со стороны компьютера в виде картинок-призов, сопровождающихся звуковым оформлением [5, с. 163].

В процессе занятий с применением компьютера дети учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты. Решая заданную компьютерной программой проблемную ситуацию, ребенок стремится к достижению положительных результатов, подчиняет свои действия поставленной цели. Таким образом, использование компьютерных средств обучения помогает

развивать у школьников такие волевые качества, как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость. Занятия на компьютере имеют большое значение и для развития произвольной моторики пальцев рук, что особенно актуально при работе с детьми с нарушениями речи. Формирование и развитие совместной координированной деятельности зрительного и моторного анализаторов является важным моментом подготовки детей к овладению письмом.

Различные электронные ресурсы помогают значительно сэкономить время в подборе речевого материала и оформить его в виде презентаций, слайд-фильмов, фотоальбомов.

При подготовке к занятиям логопед может использовать следующие виды компьютерных программ:

- программа PowerPoint – позволяет создать целое занятие с серией разнообразных заданий;
- программы Paint, Adobe Photoshop – позволяют создать яркие иллюстрации к занятиям;
- программы Macromedia Flash, PowerPoint – с их помощью создаются анимированные персонажи, буквы [3, с. 25].

Все эти перечисленные программы наиболее часто используются при подготовке к занятиям, но есть множество других, не менее интересных программ, подходящих для использования в логопедической практике.

Наиболее эффективными компьютерными программами являются: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры», программно-методический комплекс «Развитие речи», обучающая игра «Баба-Яга учится читать» [1, с. 26].

Таким образом, применение компьютерных технологий в процессе коррекции общего недоразвития речи у детей позволяет сочетать коррекционные и учебно-развивающие задачи логопедического воздействия, учитывать закономерности и особенности психического развития школьников. Компьютерные технологии являются эффективным техническим средством, при помощи которого можно значительно обогатить коррекционно-развивающий процесс, стимулировать индивидуальную деятельности и развитие познавательных процессов детей, расширить кругозор ребенка, воспитатель творческую личность, адаптированную в жизни в современном обществе.

Список использованных источников

1. Гаркуша, Ю. Ф. Новые информационные технологии в логопедической работе / Ю. Ф. Гаркуша, Н. А. Черлина, Е. В. Манина // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 22–28.
2. Козина, М. Е. Применение информационных технологий в организации работы учителя-логопеда и на логопедических занятиях / М. Е. Козина // Школьный логопед. – № 2. – С. 81–89.
3. Кузнецов, А. В. Электронные образовательные ресурсы: перспективы и направления развития / А. В. Кузнецов // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 8. – С. 20–26.

4. Лаврентьева, М. А. Электронные образовательные ресурсы в логопедической практике / М. А. Лаврентьева, Е. Е. Мельникова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9–3. – С. 520–524.

5. Arhipova, S. V. Features of the Information and Communication Technology Application by the Subjects of Special Education / S. V. Arhipova, O. S. Sergeeva // International Education Studies. – 2015. – № 8 (6). – P. 162–170.

В содержание

УДК 376-053.4(045)

ББК 74.3

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ АКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

АРХИПОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева

г. Саранск, Россия, arhipova.swetlana2011@yandex.ru

СТЕПКИНА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии

Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск,

учитель-дефектолог

МБДОУ детский сад № 80 «Аист», г. Ульяновск, Россия

nata20041996@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: диагностика, актуальное развитие, расстройство аутистического спектра, дошкольники с расстройствами аутистического спектра.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается технология организации и проведения диагностики уровня актуального развития детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

STUDY OF THE LEVEL OF ACTUAL CHILDREN'S DEVELOPMENT OF A SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DISABILITIES OF THE AUTHENTIC SPECTRUM

ARKHIPOVA SVETLANA VLADIMIROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor

department of special pedagogics and medical bases of defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

STYOPKINA NATALIA VLADIMIROVNA

graduate student of the Faculty of Psychology and defectology
Mordovia State Pedagogical Institute the M. E. Evseveva, Saransk,
teacher-therapist
Kindergarten number 80, Ulyanovsk, Russia

KEY WORDS: diagnostics, actual development, autism spectrum disorders, preschool children with autism spectrum disorders.

ABSTRACT: In article the technology of organizing and conducting the diagnosis of the level of actual development of senior preschool age children with autism spectrum disorder.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается, что образовательная организация должна обеспечить равные возможности для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья) [1]. Провозглашенная тенденция в области образования требует интегрированных форм воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Каждый ребенок с ОВЗ имеет возможность реализовать свое право на получение образования в любом типе образовательной организации при осуществлении психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Это в полной мере относится и к детям с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) как одной из категорий детей с ОВЗ, число которых в последнее время существенно возросло [6].

Расстройства аутистического спектра – это симптомокомплекс, связанный с отрывом от реальности, уходом в себя, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверххранимостью в контактах со средой [3]. Данный симптомокомплекс приводит к дезадаптации личности в социальных условиях. Поэтому важно своевременно выявлять весь комплекс личностных нарушений у детей с РАС для оказания эффективной помощи и создания благоприятных условий по развитию личности [6].

В материалах представленной статьи мы обсуждаем результаты проведенного нами исследования по выявлению уровня актуального развития детей старшего дошкольного возраста с РАС. В диагностике приняли участие 5 детей с РАС в возрасте от 6 до 8 лет, являющиеся воспитанниками Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 80 города Ульяновска. Исследование проводилось в мае 2017 года. Четыре ребенка имеют диагноз F-84.0, F-88; один ребенок – неравномерное развитие у ребенка с РАС, F-70.

Для реализации программы диагностического обследования использовали следующие методы: беседа с родителями; наблюдение за поведением ребенка (в ходе режимных моментов и на занятиях); тестовые задания; количественный и качественный анализ полученных данных.

Диагностика актуального развития детей с РАС проводилась поэтапно.

На первом этапе осуществлялся первичный сбор информации о личностных и социальных компетенциях, навыках, особенностях поведения ребенка в процессе беседы с родителями.

В процессе беседы с родителями выяснялась информация медицинского характера, сведения о речевых способностях ребенка; оценка навыка выражения просьб; оценка навыка обозначения предмета; оценка рецептивных навыков; оценка подражательных способностей; оценка навыка предметного оперирования; оценка поведения [1].

Из беседы с родителями установили, что у всех обследуемых детей (100 %) нарушена коммуникативная сфера. Они с трудом вступают в контакт с окружающими, не используют речь для его установления, с трудом формулируют просьбу, обозначают словами лишь хорошо знакомые предметы (их количество колеблется от 2 до 5 слов (машина, дом, собака и другие)). Поведение дошкольников отличается стереотипностью. Они не могут разворачивать игровую деятельность, совершают лишь отдельные манипуляции с игрушками, часто демонстрируют агрессию и аутоагрессию, неустойчивое настроение. Новые ситуации или их изменение вызывают страх, тревогу, что является характерной чертой детей с РАС.

На втором этапе проводилось наблюдение за ребенком с РАС в естественных условиях, осуществлялось тестирование в ходе режимных моментов и свободной деятельности.

В ходе наблюдения оценивались: социальное поведение дошкольников с РАС, возможности коммуникации, уровень познавательных процессов, речевой и игровой деятельности, крупной и мелкой моторики, навыки самообслуживания и уровень дезадаптивного поведения.

Ход наблюдения заносился в протоколы педагогического обследования (С. В. Воротникова, Ю. И. Ерофеева, Е. Л. Красносельская, Е. В. Матус, А. И. Станина, А. В. Хаустов, Т. В. Шептунова) [4]. В отличие от обследования нормотипичных детей диагностика ребенка с РАС проводилась более гибко, родителям разрешалось присутствовать при обследовании. С учетом трудностей установления контакта, недостаточности средств коммуникации, страха новой ситуации нами была создана опосредованная ситуация взаимодействия, когда структура пространства, инструменты, побуждали ребенка выполнять задания.

С целью адекватной оценки возможностей ребенка с РАС мы определили различать его достижения в спонтанных проявлениях, стереотипных интересах и результатах, полученных при попытке его произвольной организации от его действий по просьбе взрослого.

Проанализировав социальное поведение старших дошкольников с РАС, можно констатировать, что 80 % из всех обследуемых не обращаются к незнакомым взрослым на «Вы», а к педагогам не обращаются по имени и отчеству, делают это только по инструкции, сопряженно или эхололично. Самостоятельно выполняют в незнакомой обстановке только одно поручение. Со слов родителей они

не выходят за установленные границы территории детской площадки, двора. Им доступно выполнение действий по подражанию (хлопают в ладоши, поднимают руки вверх, в стороны, опускают руки). Дошкольники слушают с вниманием короткие истории, сочувствуют другим детям, стараются помочь и утешить их по инструкции взрослого. Другие 20 % испытуемых в ходе совместной деятельности по просьбе выполняют ранее заученные действия («ладушки», «до свидания»), реагируют на слова-запреты («нет», «нельзя») в виде подчинения или протеста, подражают действиям взрослых («читают» книги). При необходимости они просят о помощи в процессе деятельности, используя звукоподражания или жесты («дай», «помоги»), указывают пальцем на интересующие их предметы). Дошкольники помогают другим ребятам и взрослым при уборке игрушек только по инструкции и с помощью взрослого.

Исследуя возможности коммуникации дошкольников, мы отметили, что только 40 % из всех обследуемых внимательно слушают воспитателя в процессе занятия более 15 минут. Им доступен язык телодвижений и принятие мнения других детей. Дошкольникам свойственна адекватная реакция на чувства других людей. Они вступают в простой диалог только по инициативе взрослого. В процессе диалога с ровесниками дети используют «социальные» фразы («извините», «прости», «здравствуйте», «до свидания»). Остальным испытуемым (60 %) доступна лишь невербальная коммуникация, чтобы инициировать взаимодействие с другими детьми. Они выражают просьбы, требования, отказ, согласие, привлекая внимание и комментируя действия при помощи жестов, звукоподражаний, крика. Дошкольники с РАС могут концентрировать внимание на том же предмете, что и взрослый, показывать или предлагать его взрослому, чтобы поделиться своими интересами.

Изучая познавательную сферу детей старшего дошкольного возраста, мы констатировали, что одни из них (80 %) узнают времена года и называют их последовательность; владеют прямым и обратным счетом в пределах 5–7; находят в окружающей обстановке много предметов и один предмет; сортируют предметы по разным группам, используя обобщающие понятия («растения», «одежда», «овощи», «транспорт», «фрукты», «мебель»). Они могут складывать сюжетную разрезную картинку из 4–6 частей; верно называют основные цвета и их оттенки (оранжевый, фиолетовый, голубой, розовый, серый, коричневый); соотносят, показывают и называют предметы трех разных длин (короткий, длинный, средний); узнают перечеркнутые изображения, образ одинаковых букв; понимают на слух простые правила игры. Другой части обследуемых (20 %) доступны только основные цвета. Они самостоятельно манипулируют игрушкой в течение 5–7 минут, предлагают или показывают игрушку взрослому, после наблюдения подражают увиденному действию с игрушкой, складывают их в корзину. Дошкольники узнают шесть вещей в окружении или в книге с картинками; показывают шесть названных частей тела; подбирают парные предметные картинки (2–4 пары), соотносят реальные предметы с их изображением; складывают разрезную картинку

из двух частей, различают предметы по форме (круглые, квадратные, треугольные, прямоугольные). Они узнают свою одежду, поворачивают голову в сторону называемого человека.

Анализируя речевые умения детей, мы установили, что 20 % из них любят слушать короткие стихи, рассказы, сказки, запоминают и рассказывают их. В речи у них появляются слова из трех открытых слогов (машина, сапоги), простые предлоги (в, на, у, с), понятия времени и места, фразы из 3–4 слов, возможен диалог от первого лица. Другие испытуемые (80 %) в речи произносят только согласные (п, б, к) и гласные первого ряда, лепечут; могут повторить за взрослым новые звуки, слоги, простые слова, скопировать интонацию, восклицания и междометия, сопровождая их мимикой и жестами.

Наблюдения за игровой деятельностью показали, что у 60 % детей она осуществляется по их инициативе, и организуют они ее исходя из установленных правил игры. Испытуемые могут играть в игры с переходом ходов без напоминания со стороны взрослого, совершают несколько функциональных и символических действий, не связанных в единый сюжет (например, «кормит», «возит», «моет» и т. д.). Остальные дошкольники (40 %) в ходе игровой деятельности используют предметы-заместители (например, использует палочку вместо ложки), имитируют игровые действия других детей, улыбаются при взаимодействии с ними, легко манипулируют двумя и более предметами одновременно, упорядочивая их (строят башню из кубиков, складывают формочки друг в друга и т. д.). Им доступны простые социальные игры с предсказуемыми действиями (например, «ладушки», «по ровненькой дорожке», «ку-ку» и т. д.). Взаимодействие с другими детьми у них носит характер параллельной игры, когда ребенок взаимодействует с собственным набором игровых материалов, но не включается в общую игру.

Анализ крупной моторики показал, что 60 % обследуемых детей без помощи рук могут залезть на стул высотой 45 см, пройти по прямой линии с открытыми глазами расстояние 2 м, сидеть на корточках с горизонтально вытянутыми руками в течение 10 с. Другие дошкольники 40 % могут ловить мяч двумя руками, прыгать на одной ноге, спускаться по ступенькам попеременным шагом, стоять на одной ноге (более 2-х секунд), прыгать, отрывая обе ноги от пола.

Исследуя мелкую моторику, мы убедились, что все испытуемые могут сжимать предметы в руке, сгибать и выпрямлять руки, перекладывать предметы из одной руки в другую, опускать мелкие предметы в коробочку с отверстиями, строить башню из 3–4 кубиков, нанизывать крупные бусы, переливать воду из сосуда в сосуд, переворачивать страницы. Они могут открыть спичечный коробок, пить из чашки, держа ее одной рукой, проводить линию, соединяющую две точки, лепить из пластилина «колобок» и «змейку».

Анализируя навыки самообслуживания, мы отметили, что все дети умеют правильно пользоваться столовыми приборами во время приемов пищи; различают переднюю и заднюю части одежды, самостоятельно одеваются и раздеваются, застегивают крупные пуговицы; пользуются туалетом, моют руки.

Дезадаптивное поведение у части детей (60 %) проявляется как недовольствие при физическом контакте, проявляют протест в виде выраженной импульсивности (вскакивают, опережая указания, хватают предметы). Концентрируют внимание они только в течение короткого промежутка времени, с трудом переключаются с одного вида деятельности на другой. Дошкольники демонстрируют избирательную активность (манипулируют только любимой игрушкой, новые предметы не обследуют), стереотипно повторяют слова или фразы, демонстрируют аутоагрессивное поведение (кусают свою руку). Остальная часть детей (40 %) проявляет пассивность, неспособность к действию. Чтобы начать деятельность, они ждут указаний взрослого. В течение дня кричат, издают громкие звуки, выражающие протест, ритмично повторяют звуки или слова, выполняют однообразные действия (раскачиваются, потряхивают или взмахивают руками, вращаются).

На завершающем этапе проводилось протоколирование, анализ и интерпретация результатов диагностики актуального уровня развития дошкольников с РАС [4].

Анализ количественных результатов исследования позволил выявить средний (80 %) и низкий (20 %) уровни актуального развития детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Диагностические результаты, полученные в ситуации произвольной организации испытуемых, отражают актуальные возможности обучения и социальной организации дошкольника с РАС. Его достижения в спонтанной деятельности в русле его стереотипных интересов предоставляют информацию специалистам о возможных направлениях коррекционно-образовательной работы.

Таким образом, диагностика актуального развития детей старшего дошкольного возраста с РАС позволяет выявить уровень развития их социального поведения, речи, навыков игровой деятельности, особенностей развития познавательных процессов и коммуникации, мелкой и крупной моторики, дезадаптивного поведения. Полученные диагностические данные могут служить основанием для определения «зоны ближайшего развития», постановки целей психолого-педагогической коррекции, в соответствии с которыми разрабатывается план психолого-педагогического сопровождения дошкольников с РАС, отслеживаться динамика его развития путём повторного проведения обследования после окончания коррекционного курса.

Список использованных источников

1. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе : материалы к спецкурсу / под ред. С. А. Морозова. – М. : Сигнал, 2014. – 247 с.
2. Башина, В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М. : Медицина, 2015. – 243 с.
3. Детский аутизм. Хрестоматия / сост. Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика Плюс, 2011. – 368 с.
4. Каган, В. Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – М. : Медицина, 2013. – 190 с.

5. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития : метод. пособие / под ред. О. С. Никольской. – М. : Теревинф, 2011. – 168 с.

6. Степкина, Н. В. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольной образовательной организации / Н. В. Степкина // Евсевьевские чтения. Серия: Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования : сборник статей по материалам международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения», 9–10 февраля 2017 г. / редкол.: Н. В. Рябова [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 93–99.

7. Феррари, П. Детский аутизм / П. Феррари. – М. : РОО «Образование и здоровье», 2015. – 128 с.

[В содержание](#)

УДК 376(045)

ББК 74.3

ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ НА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЯХ

БАЛЫКИНА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА

учитель-дефектолог ГКУ ЦССВ «Южное Бутово», г. Москва, Россия
balikin3@yandex.ru

ГОРБУНОВА ОЛЬГА ЮРЬЕВНА

учитель-дефектолог ГКУ ЦССВ «Южное Бутово», г. Москва, Россия
Gorbunova.olga.u@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тяжелые и множественные нарушения развития (ТМНР); психофизиологические особенности; индивидуальные возможности; коррекционно-развивающее занятие; социализация; комплексное занятие; игра.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются технологии дефектологической работы и организация коррекционно-развивающих занятий с детьми с ТМНР.

TECHNOLOGY OF WORK WITH CHILDREN WITH SEVERE AND MULTIPLE DISABILITIES IN CORRECTIONAL AND DEVELOPING LESSONS

BALIKINA NATALIA NIKOLAEVNA

teacher-defectologist

The budget-funded institution the Centre for the promotion
of family education «Yuznoe Butovo», Moscow, Russia

GORBUNOVA OLGA YURIEVNA

teacher-defectologist

The budget-funded institution the Centre for the promotion of family education «Yuznoe Butovo», Moscow, Russia

KEY WORDS: severe and multiple developmental disorders (MSDD); physiological features; individual abilities; correctional and educational activities; socialization; complex occupation; game.

ABSTRACT: The article discusses the technology of speech pathology and organization of correctional-developing work with children with MSDD.

В данной статье мы описываем опыт работы учителей-дефектологов центра содействия семейному воспитанию. В настоящее время мы работаем с детьми, имеющими тяжелые и множественные нарушения развития, ДЦП. Это самая тяжелая категория, находящаяся на дневном пребывании в условиях ЦССВ «Южное Бутово».

Дети, имеющие сложные комплексные нарушения, составляют весьма разнородную группу. Они могут различаться по своим возможностям в двигательной, речевой, сенсорной, интеллектуальной и эмоциональной сферах. Чаще всего, в силу заболевания опорно-двигательной системы, они не способны самостоятельно передвигаться и занимают различные вынужденные положения тела. Такие дети часто имеют тяжелые нарушения зрительно-двигательной координации. Из-за плохого понимания обращенной к ним речи способность к общению у таких детей сводится к минимуму, и, следовательно, наладить с ними контакт нелегко. Самостоятельно же контакт они, как правило, не иницируют, а пассивно подчиняются. Более того, нередко проявляют негативизм и агрессию в отношении учителя. Если удастся привлечь внимание таких детей, то оно слабоустойчиво, поскольку такие дети плохо удерживают внимание и легко отвлекаются. Однако хотя добиться длительного сосредоточения и невозможно, но с помощью новых ярких предметов или игрушек удастся кратковременно привлекать или переключать внимание детей.

Также нарушениям подвержена эмоционально-волевая сфера детей данной категории, что проявляется в импульсивных реакциях на внешние раздражители. С одной стороны, они могут бурно реагировать на любые события: активно проявляют радость; легко раздражаются и становятся агрессивными; могут быть обидчивыми и вспыльчивыми. Но, с другой стороны, также могут быть вялыми, заторможенными, со стереотипными эмоциональными реакциями. Они зачастую не способны адекватно воспринимать и анализировать простейшие ситуации, с большим трудом у них закрепляются навыки и формируется опыт.

Исходя из вышеуказанных особенностей детей вышеназванной категории, становится ясно, что в работе с ними необходимо постоянно искать новые подходы, новые методы и технологии. Совершенствование традиционных, привычных методов работы специалистов и применение новейших технологий будет являться

непременным условием развития социальной работы в целом и способствовать формированию важной концепции квалифицированной коррекционной и реабилитационной помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Своевременная организация коррекционно-развивающих занятий является важным фактором, обуславливающим социальную адаптацию и реабилитацию проблемного ребенка. Для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития особенно необходимо вовремя оказывать грамотную коррекционную помощь. Успех работы с такими детьми во многом зависит от компетентности и профессионализма педагога-дефектолога, от тех технологий и методов, которые он использует на коррекционно-развивающих занятиях.

Коррекционно-развивающие занятия – это деятельность, которая способствует эффективному развитию особого ребенка, обеспечивает помощь в преодолении отклонений, мешающих его развитию, помогает формированию бытовых и коммуникационных навыков. Занятия обязательно должны выстраиваться с учетом индивидуальных психофизических особенностей каждого ребенка.

Основными целями коррекционно-развивающих занятий являются:

- развитие и коррекция волевой и эмоциональных сфер;
- развитие когнитивных способностей;
- овладение здоровьесберегающими технологиями;
- формирование навыков коммуникации;
- социальная адаптация.

Основной целью коррекционно-педагогической работы с детьми с тяжелыми нарушениями развития является, прежде всего, их бытовая адаптация, формирование элементарных культурно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания, развитие общения с взрослыми, социальная адаптация, то есть приспособление к условиям жизни в тех случаях, когда они включаются в окружающую их социальную среду.

Целью коррекционно-педагогического воздействия должно быть также преодоление и предупреждение вторичных и последующих нарушений развития, а также формирование определенного круга знаний и навыков, необходимых для повседневной жизни.

Сложности проведения различных коррекционно-развивающих занятий связаны с тем, что дети указанной категории имеют тяжелые сочетанные нарушения в психофизиологическом развитии. Их интеллектуальные способности крайне низки, а физические возможности ограничены тяжелыми нарушениями в двигательной сфере. Комплекс медицинских мер, направленных на лечение основных и сопутствующих патологий, общее укрепление организма, по возможности, восстановление утраченных функций, меры педагогического воздействия – все это приводит к значительному улучшению состояния детей: многие из них постепенно обретают элементарную двигательную самостоятельность.

Наша работа направлена, прежде всего, на развитие и социализацию детей с тяжелыми и множественными нарушениями, и перед нами встает первоочередная

задача – компенсировать имеющиеся отклонения в развитии на основе формирования системы практических бытовых и коммуникационных навыков и умений, обеспечивающих взаимодействие с окружающим миром.

Фундаментальными видами технологий психологической и дефектологической работы с детьми, имеющими отклонения в умственном развитии, являются методы диагностические, коррекционные и профилактические. Эти методы направлены на максимально возможное развитие духовных и физических сил детей посредством использования их сохранных функций, имеющихся потребностей и интересов, их активности, а также создания таких внешних и внутренних условий, в которых они смогут развиваться в силу своих особенностей.

Коррекционная работа всегда начинается с установления положительного эмоционального контакта с ребенком. Сначала необходимо выяснить его возможности, интересы, наличие сверхценных интересов, уровень мотивации, толерантности к психическим и физическим нагрузкам. Также необходимо установить продолжительность времени, в течение которого ребенок может активно участвовать в занятии. Такой анализ может потребовать продолжительный период времени. На этом этапе довольно много трудностей, и иногда складывается впечатление, что конкретные коррекционные задачи не выполняются. Тем не менее без этого этапа дальнейшая коррекционная работа будет невозможна или крайне неэффективна.

Продуктивность занятия также во многом зависит от активности и желаний самого ребенка, выполняет ли он сам необходимые операции и действия или пассивно подчиняется воздействию педагога, а может и с агрессией противиться занятиям.

Дефектологи обязательно выстраивают свои занятия, учитывая особенности структуры дефекта каждого ребенка. Обязательным условием должно быть включение ребенка в процесс взаимодействия с учителем при помощи метода «аттракции», то есть механизма формирования привязанностей и дружеских чувств (называние ребенка по имени, рассматривание и узнавание себя в зеркале, телесный контакт с ребенком с целью расслабления, успокоение, вселение уверенности).

В своей работе мы применяем такие технологии, как: динамическая пауза, удовлетворяющая потребность в движении, релаксация, пальчиковая гимнастика, корригирующая гимнастика для устранения дефектов осанки, игротерапия, массаж, арттерапия, технология музыкального воздействия, сказкотерапия, изотерапия, пескотерапия, психогимнастика, технология воздействия цветом, а также используем различные формы организации занятий. Это комплексные занятия с привлечением специалистов, работающих с конкретным ребенком: воспитатель, инструктор адаптивной физической культуры (АФК), инструктор лечебной физкультуры (ЛФК), логопед, психолог, педагог дополнительного образования. При этом каждый специалист решает при помощи своих методов общие задачи. Совместно мы организуем и проводим межгрупповые развлекательные и досуговые мероприятия, тематические ландшафтные экскурсии, игры на свежем воздухе, спортивно-досуговые мероприятия, театрализованные постановки, где стараемся задейство-

вать каждого ребенка. Занятия проходят в различных специализированно-оборудованных помещениях: учебный класс, спортивный зал, музыкальный зал, лечебно-физкультурный зал, сенсорная комната, игровая зона в группе, спортивно-развлекательный игровой комплекс с сухим бассейном, а также на улице.

С течением времени мы убедились в пользе комплексных методов развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Перемена сфер деятельности хорошо соответствует природе таких детей. Учитель-дефектолог, понимая, что внимание ребенка ослабевает, может мягко переключить его на другой вид деятельности с учетом индивидуальных особенностей. При этом учебная и развивающая нагрузки сочетаются с отдыхом, релаксацией, развлечением или успокоением.

Очень важна эмоциональная обстановка, в которой проводится работа. Невозможно проводить коррекционные занятия при безразличном или отрицательном, агрессивном отношении ребенка к происходящему. Практика показывает, что коррекционные занятия лучше всего проводить в форме свободного общения, в форме игры. Прежде всего, усилия направляются на формирование у ребенка внимания и устойчивого интереса к совместной игровой деятельности с учителем, на обучение его адекватным действиям с различными предметами и игрушками, выполнение совместно с учителем последовательной цепочки игровых действий. Также большое внимание уделяется формированию навыков адекватного поведения в процессе игры, умение играть самостоятельно и вместе с учителем или другими детьми (бережно относиться к игрушкам, брать и класть игрушки на место, не отнимать игрушки у других детей, по просьбе отдать игрушку, не мешать играть соседу и так далее). Сначала ребенок учится взаимодействовать в процессе сопряженных (совместных) действий с педагогом, постепенно переходя на полусопряженные действия (частичных совместных).

Именно игровые действия способствует созданию позитивного эмоционального настроения, вызывают положительное отношение к выполняемой деятельности. Мы стараемся, чтобы на протяжении занятия ребенок не успевал «уставать» от объема получения новой информации – в нужный момент переключаем внимание на новую форму «впитывания» материала. Пропорционально соединяем элементы развития познавательной сферы, речи, памяти, внимания, мышления, сенсорной сферы, а также активизируем элементарные навыки изобразительной, игровой и театрализованной деятельности. Также старается применять различные формы работы: индивидуальную, работу в паре, групповые занятия и игры.

Взаимодействие с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития, требует постоянного педагогического поиска, гибкости, самосовершенствования, повышения уровня профессионального обучения.

Постоянный поиск новых форм, методов организации учебного процесса позволяют осуществлять работу с детьми с тяжелыми нарушениями в развитии более разнообразной, эмоциональной, информационно насыщенной. Правильно подобранная, разнообразная коррекционно-развивающая и реабилитационная работа способна явиться залогом успешной работы.

Список использованных источников

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Л. И. Акатов. – М. : Владос, 2003. – С. 59– 65, 138–153.
2. Дубровская, Т. А., Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / Т. А. Дубровская, М. В. Воронцова. – М. : РГСУ, 2014. – 364 с.
3. Иванова, Е. В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Иванова, Г. В. Мищенко. – М. : НКЦ, 2017. – 112 с.
4. Попова, Г. П. Педагогическое взаимодействие в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. ФГОС ДО / Г. П. Попова, Е. А. Виноградова – М. : Учитель, 2017. – 125 с.
5. Технологии социальной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии в современных условиях : программа повышения квалификации. – Сочи, 2002. – 32 с.
6. Теория социальной работы : учебник / под ред. проф. Е. И. Холостовой. – М. : Юрист, 2001. – 334 с.

[В содержание](#)

УДК 37.013(045)
ББК 74.00

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТАЦИЯ»

БАРЦАЕВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, ezhovkina.elena@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальная адаптация, бытовая адаптация, социально-бытовая адаптация, социально-бытовая ориентация.

АННОТАЦИЯ: В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме социально-бытовой ориентации. Охарактеризованы различные трактовки данного понятия.

TO THE DEFINITION OF «SOCIAL ORIENTATION»

BARCAEVA ELENA VASILYEVNA

senior lecturer

Department of Special pedagogics and medical
fundamentals of defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: social adaptation, home adaptation, social adaptation, social orientation.

ABSTRACT: The article presents the analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of social and domestic orientation. Characterized by different interpretations of the concept.

В настоящее время особое внимание уделяется проблеме социально-бытовой ориентации детей. Сложность изучения проблем социально-бытовой ориентации человека обусловлена тем, что в этом процессе взаимодействуют две системы: личность и среда. Личность в известной мере адаптирует к себе социальную среду, но и социальная среда адаптирует саму личность.

Анализ литературных источников свидетельствует о том, что социально-бытовая ориентация является частью социально-бытовой адаптации, которая в контексте нашего исследования представлена в виде таких составляющих, как социальная адаптация и бытовая адаптация. Остановимся на рассмотрении понятия «социальная адаптация».

Существуют разные аспекты толкования понятия «социальная адаптация». Так, философы Р. М. Габитова и П. П. Гайденок считают, что социальная адаптация ведет к утрате человеком своего собственного «я», что неповторимое своеобразие индивида несовместимо со стандартизированным образом жизни человека, с общественной сферой бытия [5].

Э. И. Исмаилова понимает социальную адаптацию как сложный процесс взаимодействия взаимосвязанных и взаимовлияющих систем (человека и социальной среды), в ходе которого у человека формируются специфические механизмы, позволяющие успешно включиться в конкретные условия жизнедеятельности; в структурные элементы социальной среды (в производственную, хозяйственно-бытовую деятельность, культурную жизнь общества), приспособиться к природному окружению, к условиям производства, быта, досуга [6]. В рамках социологических исследований Э. В. Беляев и Д. Н. Шалин видят суть человеческого существования в предельной адаптации человека к нормам и функциям социальной системы любой ценой [4]. По мнению И. А. Милославовой, социальная адаптация – это один из механизмов социализации, и определяется как сложный процесс, который включает активность со стороны личности человека и сопровождается определенными переменами» [8, с. 116]. Т. Л. Кончанина рассматривает социальную адаптацию как «... процесс достижения соответствия социального субъекта новым условиям среды его жизнедеятельности» [7, с. 5].

Следует отметить, что все авторы сходятся в том, что адаптации характеризуются широкой системой социально-психологических факторов и механизмов, с контактированием личности в процессе определенной деятельности, познания и др., изучение которых является необходимой предпосылкой для понимания социальной адаптации и социальной адаптированности личности.

В работах И. А. Милославовой и Б. Д. Парыгина говорится о том, что каждый из видов социальной адаптации, в том числе и бытовая, включает две взаимосвязанные стороны: предметную (приобщенность к определенным видам деятельности) и социально-психологическую (взаимодействие личности и социальной

среды, приводящее к оптимальному соотношению целей и ценностей личности и группы) [8; 11].

Т. Л. Кончанин, рассматривая природу и социальное содержание процесса социальной адаптации, отмечает, что они определяются содержанием общественных отношений, в которых действует данный социальный субъект, содержанием социальных задач, которые выдвигаются перед социальным субъектом [7].

Б. Д. Парыгин и А. П. Растигеев выделяют следующие виды адаптации: 1) производственную, 2) бытовую, 3) досуговую [12; 14]. В нашем исследовании интерес представляет бытовая адаптация, что связано с категорией быт. Обратимся к его определению.

Л. А. Анохина, В. Ю. Крупянская, М. Н. Шмелева [2] определяют «быт» как уклад или образ жизни, основывающийся на привычном распорядке, традициях, установившихся отношениях между людьми, которые складываются в процессе их деятельности, семейном, домашнем отдыхе. Н. М. Битенева, Э. И. Исмаилова, В. Я. Янкова рассматривают быт как внепроизводственную сферу, связанную с удовлетворением материальных и культурных потребностей, например, в пище, одежде, коммунальном обслуживании, где происходит воспроизводство поколений. Он зависит от характера общественно-экономического строя, географической среды, национально-этнических различий и связан с основными видами деятельности человека [7].

А. Н. Анисимова, Э. И. Струнина понимают быт как один из видов деятельности людей, направленной на выполнение разнообразных семейных функций, домашнюю работу, различные виды самообразования и самообслуживания [1; 15]. В быту осуществляется восстановление жизненных функций, работоспособности индивидуума, проявляется забота членов семьи друг о друге. Рассматривая быт как один из видов деятельности человека, Э. И. Струнина подчеркивает, что «... деятельность – основное в жизни человека не только в сфере производства, но и в быту, так как по своей социальной роли она представляет собой специфический способ существования людей...» [15, с. 134]. В качестве конкретных, специфических для быта видов деятельности автор указывает следующие: 1) деятельность по удовлетворению материальных и духовных потребностей, 2) деятельность по обслуживанию и самообслуживанию, 3) деятельность по уходу за детьми, другими членами семьи, 4) деятельность по организации общения и отдыха [15]. А. Н. Анисимова в качестве основных элементов быта выделяет деятельность и условия ее существования. К основным видам бытовой деятельности автор относит следующие: 1) домашний труд; 2) труд в подсобном хозяйстве и на приусадебном участке; 3) работа, связанная с вязанием, шитьем, изготовлением предметов домашнего обихода [1].

Таким образом, научное определение быта пытаются дать исследователи целого ряда наук: философии, политической экономии, этнографии, социологии и других, которые указывают на его тесную связь с социальной сферой, материальными и духовными потребностями определенного слоя населения.

Далее остановимся на исследовании феномена социально-бытовой адаптации. Так, Л. А. Гордон и Э. В. Клопов, Н. Н. Колтышова, В. Н. Логойда определяют социально-бытовую адаптацию как способ деятельности человека и его общения с окружением, в результате чего воспитываются привычки и установки, а также определяются нормы семейных взаимоотношений и др., развиваются умения организовывать бытовой труд, свободное время. Согласно Н. П. Павловой, она способствует развитию творчества, формирует положительный эмоциональный настрой, снимает негативный груз и способствует извлечению положительных эмоций из домашних забот. Социально-бытовая адаптация предполагает постоянное контактирование с сотрудниками сферы услуг и зависит от реализации в общении принципов социальных контактов (вежливое, внимательное, дружелюбное отношение [10]. По мнению С. Д. Артемова, социально-бытовая адаптация характеризуется системой взаимоотношений между людьми, членами коллектива, группы. Любую из названных сфер характеризуют определенные социально-психологические взаимоотношения, определенная система психологических состояний и поступков людей, совокупность психологических компонентов, присутствующих как отдельной личности, так и целым социальным группам [3].

Мы согласны с Н. В. Рябовой, которая рассматривает социально-бытовую адаптацию как сложный процесс включения человека в социально-бытовую среду, что предполагает приспособление к новым условиям, включение в социальные отношения, формирование соответствующих видов деятельности (бытовая и социально-бытовая виды деятельности). В процессе социально-бытовой адаптации удовлетворяются материальные (пища, одежда, коммунальное обслуживание, самообслуживание) и культурные потребности (досуг, самообразование, отдых), восстанавливаются жизненно-важные функции человека, проявляется забота членов семьи друг о друге, осуществляется воспроизводство поколений [14].

Механизмом, позволяющим человеку успешно исследовать общественную среду, природное окружение, обстоятельства личной жизни, социально-бытовую деятельность, включиться в них, то есть механизмом эффективной социально-бытовой адаптации является социально-бытовая ориентировка; для успешной ориентировки необходимы соответствующие знания и умения, определенный жизненный опыт.

Итак, социально-бытовая ориентировка, имеющая непосредственное отношение к процессу социально-бытовой адаптации, являясь одним из ее механизмов, тесно связана с деятельностью. Элементами, составляющими деятельность являются потребности, мотивы, цель, подцели, задачи, действия, операции, продукт. Выполнение любой практической деятельности предполагает необходимость ориентировки в ее содержании. Ориентировка состоит из двух компонентов: общей ориентировки и ориентировки на исполнение. Ориентировка в деятельности позволяет формировать ее ориентировочную основу, которая представляет собой сложные умственные процессы, составляющие теоретическую сторону деятельности.

Ориентировка является многозначным понятием (с франц. *orientation* – букв. – направление на восток, от лат. *oriens* – восток) и трактуется следующим образом: 1) определение своего местоположения на местности; 2) умение разобраться в окружающей обстановке, осведомленность в чем-либо; 3) направленность деятельности, определяемая интересами кого-либо, чего-либо (напр., ориентировка на массового читателя), а также «различные формы и способы обследования окружающих предметов, ознакомления с окружающим обществом, определяющие эффективность и качество усваиваемых субъектом знаний и умений» [9]. Итак, ориентировка дает возможность человеку ориентироваться в деятельности, определять ее цель, планировать, подбирать необходимые средства для осуществления, представлять образ конечного продукта. Для этого необходимо, с одной стороны, умение разобраться в окружающей социально-бытовой среде, а с другой – включиться в социально-бытовую деятельность, сформировать ее ориентировочную основу (как общей ориентировки, так и ориентировки на исполнение), а это требует специфических знаний и умений.

Таким образом, социально-бытовая ориентация представляет собой механизм социально-бытовой адаптации. С одной стороны, она способствует ориентации в окружающей социальной и бытовой среде, а с другой – связана с организацией собственного общения и поведения с людьми в различных социально-бытовых условиях. В своем общем смысле социально-бытовая ориентация – это свойство личности, которое позволяет формировать умение самостоятельного построения своего поведения во всех ситуациях.

Список использованных источников

1. Анисимова, А. Н. Влияние бытовых условий на совершенствование социалистического образа жизни : автореф. дис. ... канд. филос. наук / А. Н. Анисимова. – М., 1979. – 18 с.
2. Анохина, Л. А. Быт и его преобразования в современном обществе / Л. А. Анохина, В. Ю. Крупянская, М. Н. Шмелева. – М. : Аркти, 2007. – 49 с.
3. Артемов, С. Д. Социальные проблемы адаптации молодого рабочего на промышленном предприятии / С. Д. Артемов // Молодежь и труд. – М. : Молодая гвардия, 1970. – С. 135–140.
4. Беляев, Э. В. К понятию «роль» в социологии / Э. В. Беляев, Д. Н. Шалин // Социальные исследования. – М., 1971. – Вып. 7. – С. 170–186.
5. Добрынина, В. И. Экзистенциализм М. Хайдеггера и К. Ясперса / В. И. Добрынина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://society.polbu.ru>
6. Исмаилова, Э. И. Сущность и социальная природа сферы быта (философско-социологический анализ) : дис. ... д-ра филос. наук / Э. И. Исмаилова. – Бишкек, 1991. – 344 с.
7. Кончанин, Т. Л. Адаптация молодежи к труду в условиях завершения перехода ко всеобщему среднему образованию / Т. Л. Кончанин. – М. : Академия, 2003. – 302 с.
8. Милославова, И. А. Адаптация как социально-психологическое явление / И. А. Милославова // Социальная психология и философия. – 1973. – № 1. – С. 111–120.
9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : А ТЕМП, 2008. – 944 с.

10. Павлова, Н. П. Система социально-бытовой ориентировки учащихся вспомогательных школ / Н. П. Павлова // Дефектология. – 1991. – № 1. – С. 53–58.
11. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Наука, 1971. – 352 с.
12. Растигеев, А. А. Социальная адаптация и ответственность личности / А. А. Растигеев // Социальная адаптация и вопросы нравственного воспитания личности. – Барнаул, 1984. – С. 8–33.
13. Рябова, Н. В. Дидактическая система формирования деятельности педагога по социально-бытовой ориентации учащегося : монография / Н. В. Рябова. – Саранск, 2008. – 155 с.
14. Струнина, Э. И. Социально-бытовая среда и ее роль в развитии личности / Э. И. Струнина. – Свердловск, 1972. – 237 с.

В содержание

УДК 37.046.16

ББК 81.2

КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ И УРОВНИ ЕЕ СФОРМИРОВАННОСТИ

БЕЗДЕНЕЖНЫХ АЛЕКСАНДРА АЛЕКСАНДРОВНА

магистр педобразования, преподаватель кафедры иностранных языков
и методики обучения иностранным языкам

Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

a.bezdenezhnykh@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессионально ориентированное обучение иностранному языку; профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция; лингвистическая, речевая, социокультурная, стратегическая, профессионально-предметная субкомпетенции; уровни сформированности компетенции.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается структура иноязычной коммуникативной компетенции при ее формировании в условиях неязыкового вуза. Уточнено содержание субкомпетенций при профессионально ориентированном обучении иностранному языку. Представлены параметры сформированности компетенции в различных видах речевой деятельности.

COMPONENT COMPOSITION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AT NON-LANGUAGE INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION AND LEVELS OF ITS FORMATION

BEZDENEZHNYKH ALEXANDRA ALEXANDROVNA

master of pedagogical education, teacher of the department of foreign languages
and methods of teaching foreign languages

Vyatka State University, Kirov, Russia

KEY WORDS: professionally oriented teaching a foreign language, professionally oriented communicative competence, linguistic subcompetence, speech activities, sociocultural subcompetence, strategic subcompetence, professionally subject subcompetence, competence formation levels.

ABSTRACT: The article deals with the structure of communicative competence, which is formed in the conditions of non-language institutes of higher education. The content of subcompetences by professionally oriented teaching a foreign language is specified. In addition the article presents the parameters of competence formation in different skills.

В иноязычном образовании нефилологического вуза первостепенное значение сегодня приобретает формирование иноязычной коммуникативной компетенции с приданием ей профессиональной направленности, поскольку глобальные интеграционные процессы, расширение международных контактов, в том числе в сфере профессионального сотрудничества, делают владение иностранным языком насущной необходимостью современного специалиста. Иными словами, речь идет о формировании профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции (далее – ПОИКК) выпускников вуза как способности и готовности осуществлять иноязычное общение в сфере профессиональной коммуникации [2, с. 102–109].

В то же время, несмотря на многочисленные работы по проблеме профессионально ориентированного обучения иностранному языку, вопросы компонентного состава ПОИКК в условиях неязыкового вуза, а также критериев и уровней ее сформированности по-прежнему остаются слабоизученными. Поэтому в данной статье мы поставили задачу изучить ПОИКК и выявить ее компонентный состав при организации иноязычного образования в нефилологическом вузе, что позволит далее определить параметры сформированности компетенции. Для решения данной задачи нами были проанализированы работы таких авторов, как Н. П. Бельтюкова, И. А. Зимняя, Л. Ю. Минакова, В. А. Мясников, Н. Н. Сергеева, Д. В. Хуторской, А. Н. Щукин, М. Вурам, М. Mertesacker, В. Н. Spitzberg и др.

Анализ работ позволил сделать вывод о том, что в условиях неязыкового вуза целесообразным является дальнейшее совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, формируемой еще в общеобразовательной школе, однако с приданием ей предметно-профессионального характера в рамках компетентностного, личностно-деятельностного и профессионально ориентированного подходов (при ведущей роли последнего), что обусловлено актуальными требованиями ФГОС ВО и социальным заказом общества [5]. Вследствие этого компонентный состав ПОИКК включает речевую, лингвистическую, социокультурную, стратегическую и профессионально-предметную субкомпетенции.

Остановимся подробнее на содержании названных компонентов:

– **речевая субкомпетенция** заключается в развитии и совершенствовании коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности (говорении, письме, чтении, аудировании), в способности планировать свое речевое поведение в соответствии с целью и ситуацией общения;

– **лингвистическая субкомпетенция** – способность конструировать грамматически и синтаксически правильные формы и построения с учетом фонетических и лексических языковых средств, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами изучаемого языка;

– **социокультурная субкомпетенция** – способность применять знания о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, социального и речевого поведения носителей языка, их обычаев, истории, культуры в процессе иноязычного общения;

– **стратегическая субкомпетенция** представляет собой совокупность общих и специальных учебных умений и навыков познавательной деятельности, владение способами, приемами и технологиями обучения, а также умения и навыки, позволяющие восполнить недостаточность знания языка при получении и передаче иноязычной информации;

– **профессионально-предметная субкомпетенция** – способность пользоваться иностранным языком как средством профессионального общения, в основе которой лежит совокупность предметных и иноязычных знаний и умений.

Отметим, что при профессионально ориентированном подходе цель, содержание, методы, средства и формы организации иноязычного обучения ориентированы на будущую профессию обучающихся и иные возможные перспективы использования иностранного языка в профессиональной сфере, максимально приближая его изучение к практическим нуждам студентов.

Данный подход призван обеспечить «интеграцию дисциплины «Иностранный язык» в общий курс профессиональной подготовки студента», что предполагает отбор соответствующего языкового и речевого, лексического и грамматического материала, способов предъявления этого материала, а также учет ситуативных особенностей иноязычного общения в профессии [3, с. 198–203].

Поэтому при профессионально ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе каждая из субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции приобретает профессионально-предметную направленность, приоритетным становится владение иностранным языком в профессиональной деятельности. Иными словами, профессионально-предметная субкомпетенция пронизывает содержание речевой, лингвистической, социокультурной, тем самым придавая им профессиональный характер. Что касается стратегической субкомпетенции, то она отвечает за способность обучающихся успешно осваивать вышеперечисленные составляющие, ввиду чего она выступает в качестве фундаментальной основы формирования ПОИКК (см. рис. 1).

Отметим, что содержание любой компетенции, по мнению А. В. Хуторского, включает совокупность знаний, умений, навыков и опыта деятельности каждого конкретного субъекта образовательного процесса и характеризуется такими глаголами, как «знать», «уметь», «владеть» [6].

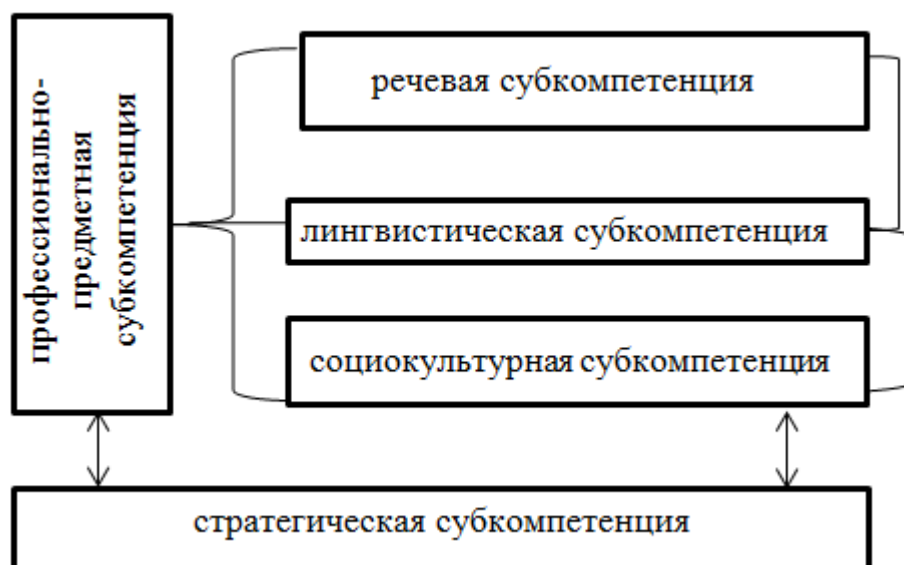


Рис. 1. Структура профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции

В обобщенном виде, исходя из требований ФГОС ВО и Рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык», содержание компонентов компетенции для бакалавров нефилологического вуза может быть представлено следующим образом: в результате изучения дисциплины студент должен [4; 5]:

знать – необходимые лингвистические и экстралингвистические средства, характерные для устной и письменной речи в сфере профессиональной коммуникации;

уметь – пользоваться иностранным языком в объеме, достаточным для межличностного и межкультурного взаимодействия в коммуникациях профессионального общения;

владеть – навыками устной и письменной речи для решения профессиональных задач, методами и приемами получения и переработки профессионально ориентированной информации.

В данной статье мы более детально рассмотрим уровень умений, что обусловлено сложностью и неоднозначностью определения объема владения языком, необходимого для успешной реализации иноязычного профессионального общения будущими специалистами.

Поскольку условия иноязычного образования неязыкового вуза выдвигают на первый план такой вид речевой деятельности, как чтение (а также чтение – как основа для говорения), то для контроля сформированности ПОИКК выделим критерии оценки в чтении и в говорении/письме на базе прочитанного текста.

В качестве основных критериев оценки развития умений чтения выделяют:

– сформированность умений точного и полного понимания прочитанного текста;

– сформированность умений понимания темы, идеи, основного содержания текста;

– сформированность умений понимания запрашиваемой информации, структурно-смысловых связей текста [1, с. 153–154].

Для определения критериев как устного, так и письменного высказываний студентов предлагаем воспользоваться, во-первых, общими признаками монологического / диалогического высказывания, во-вторых, выделить те критерии, которые позволят более четко проследить динамику положительных тенденций при формировании ПОИКК.

Критерии оценки устных и письменных высказываний студентов на базе прочитанного текста:

- 1) коммуникативная профессиональная направленность;
- 2) отражение содержания прочитанного с точки зрения точности, полноты и глубины его понимания;
- 3) использование профессиональной лексики;
- 4) последовательность и смысловая завершенность речи;
- 5) корректность высказывания [7, с. 62–63].

Выявленные критерии позволяют нам определить уровень сформированности ПОИКК в различных видах речевой деятельности и выразить его в оценочном эквиваленте (табл. 1).

Таблица 1

Уровень сформированности ПОИКК

<i>высокий</i> (оценка «5» – «4,5»), В1.2	Обучающийся: знает: вербальные и невербальные средства языка и способы их применения для формирования и формулирования своей мысли и понимания мыслей других в соответствии с интенциями профессионального общения, особенности социального и речевого поведения; умеет: – точно и полно понять содержание текстов профессиональной направленности; – построить корректное, логически завершенное, информационно насыщенное устное и/или письменное высказывание с целью решения профессионально-коммуникативной задачи, активно используя: а) профессиональную лексику, б) разнообразные синтаксические конструкции; владеет: различными приемами смысловой переработки текста (анализ, догадка, частичный перевод и т. д.), методами работы по поиску и систематизации профессиональной информации
<i>средний</i> (оценка «4» – «3,5»), В1.1	Обучающийся: знает: основные лингвистические средства языка и правила их функционирования в речи при профессионально ориентированном общении, национально-культурные особенности речевого поведения;

	<p>умеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – понимать большую часть содержания профессионально ориентированных текстов, выделить основную мысль, назвать запрашиваемую информацию и др.; – построить логически завершенное, последовательное, информативное устное и/или письменное с использованием профессиональной лексики, стандартных грамматических конструкций и учитывая основные правила построения иноязычной речи; <p>владеет: основными приемами и стратегиями самостоятельной работы с профессионально ориентированной иноязычной информацией</p>
низкий (оценка «3» и ниже), А2	<p>Обучающийся:</p> <p>знает: наиболее распространенные лингвистические средства языка и способы их применения в повседневных и профессиональных ситуациях общения;</p> <p>умеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – понимать основное содержание текстов профессионального характера, частично называть запрашиваемую информацию; – построить устное и/или письменное высказывание с использованием элементарных лексико-грамматических конструкций, опираясь в большей степени на базовый словарный запас; <p>владеет: некоторыми навыками самостоятельной работы по поиску и переработке профессиональной информации</p>

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели компонентный состав ПОИКК как цели-результата профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Нами были определены критерии сформированности ПОИКК в различных видах речевой деятельности, которые необходимо учитывать при организации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку у студентов-нефилологов.

Список использованных источников

1. Ариян, М. А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты : учеб. пособие / М. А. Ариян, А. Н. Шамов. – М. : ФЛИНТА: Наука, 2017. – С. 153 – 154.
2. Бельтюкова, Н. П. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у экономистов-бакалавров / Н. П. Бельтюкова // Язык и культура. – 2012. – № 2. – С. 102–109.
3. Денисова, Е. В. Профессионально-ориентированный подход при обучении иностранному языку (педагогическая концепция) / Е. В. Денисова // Педагогическое мастерство : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 198–203.
4. Основные образовательные программы и учебные планы – ВятГУ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.vyatsu.ru/uploads/file/1207/140400_62_07.pdf (дата обращения: 7.09.2017).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 13. 03. 02 «Электроэнергетика и электротехника». [Электронный ре-

сурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/130302.pdf> (дата обращения: 03.09.2017).

6. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 6.09.2017).

7. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – С. 62–63.

[В содержание](#)

УДК 378(045)

ББК 74.58

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БЕЛЕНКОВА ЛАРИСА ЮРЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Московский государственный гуманитарно-экономический университет,
г. Москва, Россия, lara.belenkova@yandex.ru

ЛЕЩАНОВА НАТАЛЬЯ ЛЕОНИДОВНА

учитель-логопед высшей категории
МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3»
г. Саранск, Россия, adamovanl@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативные умения, младшие школьники, логопедическая помощь.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются возможности логопедической технологии в формировании коммуникативных умений младших школьников с церебральным параличом в условиях инклюзивного образования.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF YOUNGER STUDENTS WITH CEREBRAL PALSY ON SPEECH THERAPY CLASSES IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

BELENKOVA LARISA YUREVNA

candidate of psychological Sciences, docent
of Department of pedagogy and psychology
Moscow state humanitarian-economic University, Moscow, Russia

LISANOVA NATALIA LVOVNA
teacher-speech therapist of the highest category
of MOU «Secondary school № 3», Saransk, Russia

KEY WORDS: communicative skills, primary school students, speech therapy.

ABSTRACT: The article discusses the possibilities of speech technology in formation of communicative skills of younger students with cerebral palsy in the conditions of inclusive education.

Проблема коррекции последствий детского церебрального паралича (далее – ДЦП) сегодня приобретает особую значимость, так как психомоторные нарушения, двигательная ограниченность, повышенная раздражительность мешают таким детям адаптироваться к жизни в обществе, усваивать школьную программу. В силу объективных неблагоприятных обстоятельств их социализации, они не могут в должной мере реализовать заложенные в них задатки, не имеют возможности стать полноправными членами общества. Н. Н. Малофеев указывает, что до недавнего времени эти дети были вытеснены из сферы образования, изолированы от общества здоровых сверстников, а часто и от семьи в связи с диктатом образовательного ценза [2]. При ДЦП нарушенными оказываются все стороны речи, такой ребенок лишен возможности общаться со сверстниками и взрослыми, что негативно влияет на психическое развитие ребенка в целом. Следовательно, возможности социальной реабилитации и адаптации таких детей во многом определяются степенью сформированности у них вербальных и невербальных средств коммуникации и коммуникативных умений.

В психолого-педагогической литературе (Е. Ф. Архипова, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюкова, О. Г. Приходько, И. А. Смирнова, Л. М. Шипицына и др.) имеются данные о несформированности предпосылок коммуникативной деятельности и косвенные указания на наличие стойких коммуникативных нарушений у детей с ДЦП. Сочетание неврологических и психических расстройств обуславливает несформированность даже первоначальных коммуникативных умений к школьному возрасту. В связи с этим важным становится изучение возможностей целенаправленного формирования коммуникативных умений у данной категории детей.

По мнению Е. М. Орешкиной, в существующей системе логопедической помощи детям младшего школьного возраста с ДЦП основное внимание уделяется коррекции фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка, в то время как формированию вербальных и невербальных средств коммуникации и коммуникативных умений не уделяется должного внимания [3].

Однако наиболее сензитивным периодом для формирования коммуникативных умений является ранний и дошкольный возраст, вместе с тем в оказании помощи ребенку в этом возрасте преобладает медицинский подход. Обращение за помощью к педагогам и психологам происходит лишь при достижении школьного возраста. Следовательно, и логопедическая помощь по восполнению пробелов в коммуникативном развитии в полном объеме начинает оказываться лишь в школе.

В рамках нашего исследования мы придерживались понимания общения как многомерного, многопланового явления, коммуникации как одной из сторон деятельности общения, а коммуникативных умений как действий общения, сформированность которых предполагает не просто владение средствами коммуникации, но и умение свободно и адекватно использовать эти средства в меняющихся условиях естественного живого общения.

Опираясь на определение, данное Е. Г. Федосеевой, коммуникативными следует называть умения, включающие желание вступить в контакт и умение организовать и поддержать общение (владение вербальными и невербальными средствами коммуникации; умение понимать, анализировать и передавать информацию; проявлять активность, инициировать и поддерживать общение; быть понятым в общении; умение регулировать и воздействовать на коммуникацию, сопереживать и выражать свое отношение, владение различными формами общения) [4].

Е. Н. Корнилова указывает, что коммуникативные нарушения при ДЦП носят стойкий характер и сохраняются к школьному возрасту, среди них: низкая активность, несформированность мотивов и форм общения, недостаточность вербальных и невербальных средств коммуникации [1]. Специфика коммуникативных нарушений при ДЦП изучены недостаточно, не учтена зависимость между коммуникативным развитием и развитием моторики, экспрессивной речи, импрессивной речи и интеллекта, что и обусловило актуальность нашего исследования.

В процессе опытно-экспериментальной работы, осуществленной на базе МОУ «СОШ № 3», МОУ «СОШ № 33», МОУ «СОШ № 22», МОУ «СОШ № 41», МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранск, участвовало 10 школьников 2-го и 3-го класса с ДЦП в период с января по июнь 2017 года.

В ходе констатирующего этапа эксперимента с целью изучения коммуникативных умений младших школьников с ДЦП нами использовались следующие методики: оценка уровней коммуникативного развития и активности детей (Р. Е. Левина); изучение коммуникативных умений школьника (Р. С. Немов); анкетирование педагогов с целью оценки сформированности коммуникативных умений школьников.

Результаты констатирующего этапа эксперимента выявили наличие низкого уровня сформированности коммуникативных умений и общения, а также клинико-психологические особенности, состояние речи и социальные факторы, влияющие на специфику коммуникативной деятельности младших школьников с церебральным параличом. Выявленные нарушения обусловили необходимость целенаправленной и последовательной работы над формированием когнитивно-поведенческих предпосылок коммуникативной деятельности, невербальных средств коммуникации, экспрессивной и импрессивной речи, коммуникативных умений младших школьников с церебральным параличом.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами были теоретически обоснованы, предложены и апробированы направления и приемы логопедической

работы по формированию коммуникативных умений путем активизации общения и развития системы дополнительной коммуникации (вербальных и невербальных средств коммуникации (жестов, мимики, пиктограмм)) в различных коммуникативных ситуациях. Среди направлений логопедического воздействия следует выделить следующие: развитие моторных механизмов речи; формирование когнитивно-поведенческих предпосылок коммуникативной деятельности; формирование вербальных и невербальных средств коммуникации; обучение применению средств коммуникации в процессе общения на логопедических занятиях трех видов (по произношению, формированию средств коммуникации, развитию навыков общения). Задачи обучения усложнялись поэтапно: на первом этапе – создание условий для формирования коммуникативных умений; на втором – накопление и активизация вербальных и невербальных средств коммуникации; на третьем – формирование умения применять средства в различных коммуникативных ситуациях; на четвертом – закрепление применения средств в сложных коммуникативных ситуациях. В процессе формирующего этапа эксперимента нами использовались следующие приемы по развитию коммуникативных умений младших школьников:

- совместное составление расписания с использованием символов;
- манипулирование игрушками с жестовым сопровождением;
- одновременное рисование (говоря об объекте, сразу символически изображаем его);
- соотнесение объектов и картинок разной степени абстракции с написанным словом;
- прикрепление картинок, графических изображений в самых распространенных местах;
- рассматривание коммуникативных книг;
- составление фотоальбома про себя;
- составление ритмических стихов с жестами;
- стихи, жестовые и пальчиковые игры;
- сюжетно-ролевые игры, на которых активизируется и обогащается словарь, развивается связная речь, формируются навыки взаимодействия в знакомых ребенку социально-бытовых ситуациях (прием у врача, покупки в магазине, поездка в транспорте и пр.), усваиваются формулы речевого общения, необходимые для эффективной коммуникации в повседневной жизни;
- обучение умению составлять рассказ о своей семье, с помощью наводящих вопросов дети учатся отвечать на вопросы, рассказывают о близких родственниках (маме, папе, братьях и сестрах);
- параллельно с формированием коммуникативных способностей осуществляется работа по расширению словарного запаса, развитию грамматического строя речи, коррекции нарушения звукопроизношения.

В основе создания системы дополнительной коммуникации лежали принципы:

– принцип «от более реального к более абстрактному» (при обучении использованию графической системы символов ребенку сначала необходимо предъявлять фотографии реального объекта (к примеру, собаки), потом – рисунок с объектом, затем – пиктограмму);

– принцип избыточности символов (использование как можно большего количества дополнительных знаков затрагивает все анализаторы, способствуя развитию понимания вербальной речи: а) показываем картинку «дом» и игрушку «дом»; б) используем напечатанное слово «дом»; в) показываем жест «дом», т. е. совмещение различных систем коммуникации – жестов, картинок и написанного слова);

– принцип постоянной поддержки мотивации (предполагает обучение семьи и педагогов);

– принцип функционального использования в коммуникации системы дополнительной коммуникации и приобретенных навыков в повседневной деятельности вне школы.

По окончании формирующего этапа экспериментального исследования для оценки эффективности предложенной технологии логопедической работы нами был организован контрольный этап эксперимента по аналогичным методикам, использованным на констатирующем этапе исследования.

На основании проведенных методик нами были выделены следующие уровни сформированности коммуникативных умений младших школьников с церебральным параличом, они отражены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень сформированности коммуникативных умений младших школьников с церебральным параличом по итогам всех методик на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

№ п/п	Автор методики	Этапы эксперимента	Низкий уровень		Уровень ниже среднего		Средний уровень		Высокий уровень	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1.	Методика Р. Е. Левиной	Конст.	4	40	5	50	1	10	–	–
		Контр.	–	–	5	50	5	50	–	–
2.	Методика Р. С. Немова	Конст.	5	50	5	50	–	–	–	–
		Контр.	–	–	7	70	3	30		
Среднее значение		Конст.	40		50		10		–	
		Контр.	3,4		56,6		40			

Согласно данным таблицы 1, увеличилось количество испытуемых со средним уровнем сформированности коммуникативных умений с 10 % до 40 %, они относительно легко вступают в общение, в целом осознают условия отдельно взятой ситуации общения, выделяют партнера, адекватно эмоционально реагируют

на него, удерживают зрительный контакт, слушают собеседника, понимают обращенную речь; способны выступать инициаторами коммуникативной ситуации, но не всегда способны выстраивать свое поведение, руководствуясь интересами собеседника. Немного увеличилось количество испытуемых с уровнем ниже среднего сформированности коммуникативных умений с 50 % до 56,6 %, у которых вхождение в общение иницируется партнером по общению; они адекватно эмоционально реагируют на партнера по общению; смотрят на него, слушают, однако в процессе акта общения не могут сосредоточиться на поступающей от него информации; обращенную к ним речь понимают не в полном объеме, вследствие чего не всегда способны к ответным действиям; с трудом понимают эмоциональное состояние партнера, не учитывают его потребностей, не руководствуются ими в выстраивании собственной поведенческой линии, поэтому общение не всегда бывает продуктивным; владение вербальными средствами коммуникации ограничено, преобладают невербальные средства. Значительно уменьшилось количество испытуемых с низким уровнем сформированности коммуникативных умений с 40 % до 3,4 %, у них либо отсутствует ответная реакция на инициативу, побуждающую начать общение, либо они проявляют неадекватную эмоциональную реакцию на эту инициативу; установление эмоционального контакта с данной категорией детей возможно только при значительных усилиях со стороны партнера, его направляющей и стимулирующей помощи. Таким образом, наблюдается положительная динамика в уровнях сформированности коммуникативных умений младших школьников с церебральным параличом.

Результаты повторного анкетирования педагогов о степени сформированности коммуникативных умений младших школьников с церебральным параличом отражены в таблице 2.

Таблица 2

Оценка педагогами сформированности умений младших школьников с церебральным параличом в области коммуникации на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

№ п/п	Затруднения школьников в области коммуникации	Педагоги начальной школы			
		Конст. эксп.		Контр. эксп.	
		абс.	%	абс.	%
1.	Неумение логично и связно построить речевое высказывание	7	100	5	71,4
2.	Неумение выражаться по сути обсуждаемого вопроса	6	85,7	4	57,1
3.	Беднота выразительных средств речевого высказывания	7	100	4	57,1
4.	Нехватка словарного запаса	7	100	4	57,1
5.	Односложность при ответе	6	85,7	3	42,9
6.	Отсутствие умения выражать мысль своими словами	7	100	4	57,1
7.	Неумение слушать своих одноклассников	5	71,4	3	42,9
8.	Отсутствие потребности считаться с мнением других людей	6	85,7	4	57,1

9.	Отсутствие умения говорить, обращаясь к одноклассникам	5	71,4	3	42,9
10.	Отсутствие умения работать в группе	5	71,4	3	42,9
11.	Неуверенность и уход от ответа при возможной ситуации	6	85,7	4	57,1
Среднее значение		87		53,2	

Полагаем, что позитивные изменения были достигнуты благодаря апробации предложенной нами логопедической технологии, в ходе реализации которой достигнут положительный эффект не только в развитии экспрессивной и импресивной речи, но и расширении арсенала и активизация невербальных средств коммуникации, развитии активности, понятности в общении, расширении репертуара возможных моделей общения.

Список использованных источников

1. Корнилова, Е. Н. Формирование коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста с церебральным параличом / Е. Н. Корнилова // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста : сборник научных трудов I-й всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. Т. И. Никифоровой, Т. И. Гризик, Л. А. Григорович. – Чебоксары : ЦНС Интерактив плюс, 2015. – С. 378–380.
2. Малофеев, Н. Н. Характеристика лексического запаса у учащихся с церебральным параличом / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 1985. – № 1. – С. 29–33.
3. Орешкина, Е. М. Формирование навыков общения младших школьников с ДЦП с помощью методов альтернативной коммуникации / Е. М. Орешкина // Педагогические науки. – 2014. – № 27. – С. 240–243.
4. Федосеева, Елена Геннадьевна. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Елена Геннадьевна Федосеева. – М., 1999. – 19 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36: 616(045)

ББК 74.3

ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ НАРУШЕНИЕ РЕЧИ КАК КЛИНИЧЕСКАЯ И ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

ВЛАСОВА ВАЛЕНТИНА ПАВЛОВНА

доктор медицинских наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия

vvp1991@yandex.ru

АСАДУЛИНА ЕЛЕНА ВЯЧЕСЛАВОВНА
студент 4-го курса факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
vvp1991@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межполушарная асимметрия мозга, центры речи, фонетико-фонематическое нарушение речи, перинатальная патология плода, логопедическая диагностика.

АННОТАЦИЯ: В статье описываются причины, проявления, методы диагностики и профилактики фонетико-фонематического нарушения речи у детей. Среди всех речевых нарушений фонетико-фонематическое недоразвитие является наиболее распространенным и представляет комплексную медико-педагогическую проблему.

PHONETIC-PHONOMATIC DISORDERATION OF SPEECH AS A CLINICAL AND LOGO-PROBLEMS PROBLEM

VLASOVA VALENTINA PAVLOVNA
doctor of medical sciences, professor of the department
of theory and methods of physical culture and sports
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ASADULINA ELENA VYACHESLAVOVNA
student of the 4th year of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: interhemispheric asymmetry of the brain, speech centers, phonetic-phonemic speech disorder, perinatal fetal pathology, speech therapy.

ABSTRACT: The article describes the causes, manifestations, methods of diagnosis and prevention of phonetic-phonemic speech disorders in children. Among all speech disorders, phonetic-phonemic underdevelopment is the most common and represents a complex medical and pedagogical problem.

Дошкольный возраст является важным периодом для развития речи ребенка. В ходе своего развития речь детей тесно связана с характером деятельности и общения детей. Известно, что развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления [5, с. 31].

Речь как одна из сложных высших психических функций обеспечивается двумя составляющими:

– восприятием звуков речи, за которое отвечает центр Вернике (находится в височной доле). Центр Вернике участвует в процессе усвоения и понимания письменной и устной речи; при его поражении возникает рецептивная афазия. Больной

афазией способен без труда соединять слова друг с другом, однако его фразы будут бессмысленны, непонятны ни себе, ни окружающим;

– воспроизведением звуков, слов, фраз – моторная функция речи, которая реализуется в центре Брока (располагается в нижних отделах лобной доли, в непосредственной близости от моторной зоны коры). Центр Брока представляет собой кинетико-моторный вербальный анализатор, в котором перерабатывается проприоцептивная информация. При поражении этого центра возникает моторная афазия Брока, при которой больной употребляет осмысленные слова, но не способен их соединить в единый речевой акт и проговорить.

Нейроанатомы на аутопсии (вскрытии) обратили внимание на значительную разницу в размерах правой и левой височных долей. В большинстве случаев участок коры около верхнего края височной извилины, уходящий глубоко в сильвиеву ямку (латеральную борозду) в левом полушарии значительно больше. Именно в этом участке находится центр Вернике – часть задней речевой зоны. Это означает, что у большинства людей речевые структуры локализованы в левом полушарии, а не в правом. Такое утверждение справедливо для 99 % правшей и 65 % левшей.

Функциональную асимметрию левого и правого полушарий головного мозга долгое время считали присущей только человеку, связывая ее с появлением речи. Однако латеральная специализация наблюдается уже у животных, обнаруживая сходство со специализацией полушарий человека.

Наша речь является самой характерной латерализованной функцией, управление которой у большинства правшей осуществляется преимущественно левым полушарием. По этой причине левое полушарие принято называть «главным – доминантным», а правое – «второстепенным – субдоминантным» или «бессловесным» [3, с. 48].

Межполушарная асимметрия мозга является предметом изучения нейропсихологов, нейрофизиологов, психиатров, неврологов, но пока не решен вопрос о взаимоотношениях и доминантности полушарий по речи у амбидекстеров. Амбидекстр – человек, у которого одинаково развиты функции обеих рук, и таких детей сейчас становится все больше. Оба полушария пытаются быть доминантными, но плохо координируют содружественную работу. У 60 % амбидекстеров уже в период новорожденности наблюдается отставание в нервно-психическом развитии, в том числе и речи. Все этапы речевого развития – гуление, лепет, развитие фонематического слуха, осознание обращенной к ним речи проходит с запаздыванием и часто требует специальных занятий по развитию речи.

Среди причин появления фонетико-фонематического недоразвития речи как незавершенного процесса произношения и восприятия фонем у детей различают внешние (экзогенные), среди которых лидируют неблагоприятные условия окружающей среды, педагогическая запущенность (недостаточное общение и воспитание), асоциальная семья, а также внутренние (эндогенные) причины, связанные с различной патологией.

Эндогенные причины отставания в развитии речи детей могут быть связаны с состоянием матери во время беременности. Наиболее частая причина – перинатальное повреждение центральной нервной системы (ЦНС) плода при патологическом течении беременности; внутриутробные инфекции плода (корь, краснуха, сифилис, токсоплазмоз, герпетическая инфекция); гипоксия мозга плода при угрозе прерывания беременности и анемии беременных; употребление матерью во время беременности алкоголя и лекарственных препаратов, курение, перенесенная беременность.

Среди причин, зависящих от ребенка и напрямую влияющих на развитие речи, являются родовые травмы, в том числе и асфиксия новорожденных; резус-конфликт между кровью матери и ребенка; ранние (до 3 лет) перенесенные нейроинфекции – менингиты, энцефалиты, осложненные формы ветряной оспы и гриппа; травмы ЦНС; интоксикации (отравления); общая соматическая ослабленность ребенка частыми заболеваниями; наследственные факторы; несформированность и дефекты артикуляционного аппарата; нарушения слуха (тугоухость, глухота) [1, с. 161–162].

Доказано, что даже умеренно выраженное и постепенно развивающееся снижение слуха может привести к нарушению речевого развития. Признаками снижения (отсутствия) слуха у грудных детей являются отсутствие реакции на звуковые сигналы, неспособность к лепету и имитации звуков, а у ребенка постарше – избыточное использование жестов и пристальное наблюдение за движениями губ говорящих людей [4, с. 6].

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) – это сбой в процессе формирования произносительной системы языка у детей, который сопровождается расстройствами речи из-за дефектов восприятия и произношения фонем. Нередко ФФН проявляется у детей с нормальным интеллектом и слухом в форме:

- замены одних звуков другими;
- смещения и искажения звуков;
- перестановки слоговой структуры слова;
- упрощения слоговой структуры слова;
- неярко выраженных лексико-грамматических ошибок [2, с. 409].

ФФН является сложной и серьезной проблемой на пути овладения навыками письма и чтения, что может привести к развитию патологий лексико-грамматической системы у детей школьного возраста. В логопедической практике ФФН у детей может иметь легкую, среднюю и тяжелую степень.

Легкие фонетические нарушения речи выражаются как в дефекте произношения отдельных звуков, так и их групп без других сопутствующих проявлений.

Средняя степень фонетико-фонематического нарушения характеризуется тем, что ребенок не только неправильно произносит звуки речи, но и недостаточно их различает, не улавливает акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звучаниями. Отмечаются недостаточно четкое овладение анализом звукового состава слова, допускаются специфические ошибки при чтении и письме, часто – в устной речи при неправильном воспроизведении слогов в слове.

Тяжелая форма ФФН выражается в том, что ребенок не только неправильно воспроизводит звуковую сторону речи, но и не способен различать звуки речи, правильно оформить слоги в словах; испытывает проблемы со словарем, грамматикой языка, связной речью. При несвоевременной логопедической помощи дети не смогут полностью овладеть грамотной устной и письменной речью.

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия, у детей с ФФН наблюдается целый ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию и требующих целенаправленной коррекции, а именно: неполноценная речевая деятельность; недостаточная устойчивость внимания или ограниченные возможности его распределения; отставание в развитии словесно-логического мышления; соматическая ослабленность; отставание в развитии двигательной сферы – плохая координация движений, снижение скорости и ловкости при их выполнении. Часто встречается недостаточная координация движений пальцев кистей рук и, как следствие, недоразвитие мелкой моторики.

У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Им присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками.

Диагностика ФФН проводится при комплексном обследовании ребенка. Ребенок с ФФН требует обязательного осмотра оториноларинголога (ЛОР-врача) на предмет исследования слуха и речевого аппарата, оценки состояния голосовых и дыхательных функций, моторики артикуляционного аппарата; и других специалистов – невролога, стоматолога, дефектолога, психолога. Педиатр собирает анамнез, выявляет наличие патологии беременности и родов у матери, оценивает состояние физического и психического развития ребенка, определяет наличие заболеваний и группу здоровья.

Логопед осуществляет проверку звукопроизношения на наличие замен, смещения, искажения, отсутствия звуков, трудностей с различением оппозиционных фонем, невозможности воспроизведения слов различного слогового состава.

Особое внимание при ФФН логопед уделяет исследованию уровня сформированности навыков звукового анализа и синтеза. Устную речь ребенка с ФФН диагностируют при помощи методов определения качества и количества словарного запаса, а также упражнений на формирование грамматического строя и связной речи [6, с. 309]

Для диагностики письменной речи используются методики на выявление специфических ошибок на письме, их характера, а также на определение уровня владения чтением, понимания прочитанного.

Таким образом, нарушение фонетико-фонематического нарушения речи является комплексной медико-педагогической проблемой. Детям в возрасте 5–6 лет коррекция ФФН проводится в специальных логопедических группах детских садов. Со школьниками логопед занимается в логопедическом кабинете.

Ранняя диагностика детей с ФФН и своевременная коррекция нарушений речи способствует полному устранению недостатков звукопроизношения и нормальному развитию фонематического восприятия. Логопедическая работа с детьми с ФФН должна проводиться до поступления в школу, так как это способствует быстрому освоению письменной речи.

Профилактика ФФН связана со своевременной диагностикой и лечением перинатальной патологии плода; хорошим уходом, вскармливанием и профилактикой заболеваний нервной системы детей в раннем возрасте; закаливанием и гармоничным физическим и психическим развитием, положительным социальным окружением.

Список использованных источников

1. Власова, В. П. Основы неврологии : учеб. пособие / В. П. Власова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 296 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова. – 5-е. изд. стер. – М. : Владос, 2009. – 703 с.
3. Жинкин, Н. И. Психоллингвистика в очерках и извлечениях : хрестоматия для студ. в высш. учеб. завед. / Н. В. Жинкин ; под ред. В. К. Радзиховской. – М. : Академия, 2003. – 464 с.
4. Заваденко, Н. Н. Нарушения развития речи у детей и их коррекция / Н. Н. Заваденко // Лечащий врач, 2006. – № 6. – С. 6–9.
5. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Н. А. Стародубова. – М. : Академия, 2006. – 256 с.
6. Ушакова, О. С. Методики выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста : учеб. -метод. пособ. для восп. дошк. обр. учрежд. / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Владос, 2004. – 288 с.

В содержание

УДК 378(045)
ББК 74.58

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГАМАЮНОВА АНТОНИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,

Gamaenova@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка студентов, воспитание, инклюзивное образование.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих педагогов-психологов к осуществлению воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

PREPARATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL TO IMPLEMENTATION OF EDUCATION IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

GAMAJUNOVA ANTONINA NIKOLAEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of special education and medical bases of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: preparation of students, upbringing, inclusive education.

ABSTRACT: In the article the questions of preparation of future teachers-psychologists for realization of education of children with the limited possibilities of health in the conditions of inclusive education are considered.

Современные социально-экономические условия в нашей стране обуславливают необходимость усиления воспитательной составляющей в образовательной деятельности вузов. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» (2015 г.) говорится о том, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен быть готов создавать условия для полноценного обучения, воспитания обучающихся [3]. Происходящие изменения политического, экономического, социального характера обусловили изменение принципов образовательной политики, утвердили в российской педагогической науке и практике идеи гуманистического воспитания, среди которых ведущей является развитие личности. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012) определяет воспитание как «деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» (статья 2, пункт 2) [1].

С сентября 2016 г. в образовательную практику впервые был введен Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В нем отмечено, что общекультурное и личностное развитие обучающегося с ОВЗ составляет цель и основной результат получения начального общего образования [4]. Одним из путей, способствующих успешному включению детей с ОВЗ в жизнь общества, является инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Среди ученых, чьи теорети-

ческие идеи и практические исследования заложили основы инклюзивного образования в России, необходимо отметить Н. М. Борзинец, А. Д. Вильшанскую, Е. А. Екжанову, В. З. Кантора, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назарову, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Л. М. Шипицыну, Н. Д. Шматко, Е. В. Ушакову и др. Общепедагогические положения теории воспитания раскрыты в трудах П. Ф. Каптерева, В. А. Караковского, Я. А. Коменского, П. Ф. Лесгафта, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского и др. Подготовке учителя в системе высшего и среднего педагогического образования посвящены работы П. А. Жильцова, П. Г. Коняева, Н. Д. Никандрова и В. А. Кан-Калика, Г. Е. Филатовой, Е. Н. Сорочинской и других. Проблемы профессиональной подготовки к воспитательной работе являются предметом исследований Н. И. Болдырева, Л. И. Новиковой, И. С. Марьенко, Н. Е. Щурковой и др.

В ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» осуществляется подготовка бакалавров по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология и педагогика инклюзивного образования») [3]. В учебный план данного направления в базовую часть включена дисциплина «Теория обучения и воспитания. История педагогики и образования», в рамках которой раскрываются закономерности и принципы воспитания, особенности педагогического взаимодействия в воспитании, функции и основные направления деятельности классного руководителя и др.

Категория детей с ОВЗ многообразна, в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая ранний детский аутизм; с задержкой и комплексными нарушениями развития. В целях подготовки студентов к организации воспитания разных категорий детей в вариативную часть учебного плана кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии включены дисциплины «Обучение и воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития», «Обучение и воспитание детей с сенсорными нарушениями», «Обучение и воспитание детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата», «Обучение и воспитание детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения», «Технологии конструирования индивидуальной образовательной траектории в инклюзивном образовании». Кроме того, в блок дисциплин по выбору входят дисциплины «Организация досуговой деятельности в инклюзивном образовании», «Воспитательная работа с дошкольниками в условиях инклюзивного образования», «Воспитательная работа со школьниками в условиях инклюзивного образования», «Организация работы психолого-медико-педагогической комиссии и психолого-медико-педагогического консилиума в образовательной организации», разработанные преподавателями кафедры.

Все дисциплины ставят целью формирование профессиональной компетентности бакалавра инклюзивного образования. Она заключается в его готовности к

воспитанию, обучению, развитию, социальной адаптации и интеграции детей с ОВЗ, а также к оказанию помощи семьям, их воспитывающих.

В качестве основополагающей идеи в современном процессе социокультурного включения и адаптации лиц с ОВЗ принимается идея независимого образа жизни, когда человек сам определяет свой образ жизни, а общество и государство принимает их, оказывает необходимую помощь. Эта идея отражена в предложенных программах обучения и воспитания детей с ОВЗ разных категорий.

При построении программ учитывались такие подходы, как личностно-ориентированный, деятельностный, культурологический, аксиологический, гуманитарный и региональный. Будущий педагог в начале обучения в вузе должен усвоить, что процесс воспитания в системе специального образования проходит в осложненных условиях, необходимо обеспечивать удовлетворение особых потребностей в воспитании относительно каждой категории лиц с отклонениями в развитии, формировать отсутствующие по причине первичного или последующих отклонений в развитии коммуникативные, поведенческие и другие навыки, личностные качества. Воспитание нераздельно связано со специальным обучением, коррекционной работой, присутствует во всех элементах жизнедеятельности ребенка в течение всего обучения.

В последние десятилетия усилиями ученых и практиков разрабатывается особая модель поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Это целенаправленная организованная система деятельности психологов, педагогов, дефектологов, социальных педагогов и др. (команда сопровождения) по обеспечению оптимальных условий жизнедеятельности для детей в соответствии с их возрастными, индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и психического здоровья.

Цель психолого-педагогического сопровождения – помочь детям с ОВЗ найти свое место в жизни, стать не только объектом внимания, но и занять активную жизненную позицию, сформировать и укрепить определенные навыки здоровой жизнедеятельности. Направления деятельности специалистов группы сопровождения разнообразны: профилактика, диагностика (индивидуальная, групповая), консультирование, коррекционно-развивающая работа, психологическое и психологическое просвещение.

В ходе изучения дисциплин учебного плана по профилю «Педагогика и психология инклюзивного образования» студенты знакомятся с современными концепциями воспитания, положенными в основу формирования содержания воспитания школьников с ОВЗ, основными направлениями воспитательной работы, реализуемыми с детьми, имеющими ограниченные возможности, особенностями применения методов, форм воспитания детей с ОВЗ, управления коррекционно-воспитательным процессом, формирования личности, обеспечения положительного психологического статуса каждому воспитаннику. Освоение организации учебно-воспитательного процесса в условиях интеграции с использованием техноло-

гии психолого-педагогического сопровождения позволит объединить все направления деятельности педагогов образовательной организации в стройную систему создания условий успешного функционирования участников единого образовательного пространства. В данной статье мы попытались рассмотреть некоторые аспекты подготовки студента к психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ на основе одной из активных форм обучения – проектной деятельности.

Студенты должны освоить основы проектирования индивидуального маршрута обучающегося с учетом его психофизических особенностей, индивидуальной коррекционно-образовательной программы учащегося той или иной категории на основе психолого-педагогического представления на учащегося, уметь разработать методические рекомендации для родителей детей с ОВЗ по проблеме развития ребенка и др. Разработать проект «Взаимодействие специалистов образовательной организации с семьями обучающихся», программы взаимодействия психолога и педагога при проведении воспитательного мероприятия в интегрированном классе (класс и мероприятие по выбору). Смоделировать основные направления деятельности классного руководителя образовательной организации по включению нового ученика в коллектив учащихся 5 класса. Указать методы и технологии деятельности классного руководителя в процессе целеполагания, диагностики, прогнозирования, проектирования, конструирования, коррекции, коммуникации и организации. Критериями оценки проекта являются: соответствие содержания теме; полнота, последовательность, логичность раскрытия темы проекта, ее научная обоснованность; качество представления материалов проекта. При защите проекта оценивается уровень владения материалом; культура речи, эмоциональность, грамотность; уверенность и доказательность аргументации своей точки зрения; эстетика оформления материалов презентации; полнота, глубина ответов на вопросы.

Помогает проектной деятельности освоение метода кейсов – метода ситуаций, приближающих бакалавра к реальной производственной ситуации, ролевые и деловые игры (моделирование ситуации общения специалистов психолого-педагогического сопровождения, подготовку и проведение реальных мероприятий для детей, имеющих нарушения развития).

Список использованных источников

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 01.09.2017).
2. Подготовка студентов к овладению профессиональными компетенциями по обучению, воспитанию и развитию дошкольников и младших школьников : монография / под ред. Г. С. Вяликовой ; Московский государственный областной социально-гуманитарный институт. – Коломна : МГОСГИ, 2015. – 205 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf> (дата обращения 01.09.2017).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/5132> (дата обращения 01.09.2017).

В содержание

УДК 376

ББК 74.5

ОБЩЕЕ И СПЕЦИАЛЬНОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МАТЕМАТИКА» ОБУЧАЮЩИМСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛАЗКОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики
Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
gvvgnn@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебный предмет «Математика», обучающиеся с задержкой психического развития, начальное общее образование, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития, универсальные учебные действия.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются цели и задачи, а также коррекционные возможности учебного предмета «Математика» в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с учетом психологического развития и потенциальных возможностей детей с задержкой психического развития.

GENERAL AND SPECIAL IN TEACHING THE ACADEMIC SUBJECT «MATHEMATICS» FOR STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION IN ELEMENTARY GENERAL EDUCATION

GLAZKOVA NATALYA NIKOLAEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of oligophrenopedagogy
Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia

KEY WORDS: academic subject «Mathematics», students with mental retardation, elementary general education, federal state educational standard of elementary education of students with mental retardation, universal educational actions.

ABSTRACT: The article examined the goals and objectives, and correctional opportunities of academic subject «Mathematics» in the conditions of realization of Federal state educational standard

of elementary general education students with disabilities on the basis of psychological development and potential of children with mental retardation.

Математика является одним из важных общеобразовательных предметов на ступени начального общего образования. Важной особенностью математики как учебного предмета является его нацеленность на формирование у обучающихся математического мышления, формирование таких его операций, как сравнение, анализ, синтез, развитие способности к обобщению и конкретизации, развитию памяти, внимания и других психических процессов. Для всех обучающихся с задержкой психического развития (далее – с ЗПР) общими являются в разной степени выраженные недостатки в формировании высших психических функций, замедленный темп либо неравномерное становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции, поэтому коррекционная работа, осуществляемая в ходе всего учебно-образовательного процесса, является первоосновой начального общего образования [2]. Значимость математики для обучающихся с ЗПР обусловлена тем, что ее изучение обеспечивает не только усвоение определенных математических знаний, умений и навыков, но и является одним из средств коррекции, способствуя развитию познавательной и эмоционально-волевой сферы данной категории обучающихся, а также их подготовке к продолжению образования в основной школе.

Для получения начального общего образования обучающимися с ЗПР Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) предусматривается два варианта адаптированных основных образовательных программ начального общего образования обучающихся с ЗПР (далее – АООП НОО обучающихся с ЗПР) (варианты 7. 1 и 7. 2), которые содержат дифференцированные требования к структуре, результатам освоения и условиям реализации АООП НОО обучающихся с ЗПР [3].

Вариант 7. 1 АООП НОО предполагает, что обучающийся с ЗПР получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в те же сроки обучения (1–4 классы). Данный вариант предполагает, что обучающиеся с ЗПР получают образование в объеме полностью соответствующем ступени начального общего образования.

Вариант 7. 2 АООП НОО предполагает, что обучающийся с ЗПР получает образование, сопоставимое по итоговым достижениям к моменту завершения обучения с образованием обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения – 5 лет. «Сопоставимость» заключается в том, что объем знаний и умений по обязательным учебным предметам сокращается несущественно за счет устранения избыточных по отношению к основному содержанию требований.

В этой связи преподавание учебного предмета «Математика» учащимся, не имеющим ограничений по возможностям здоровья, и обучающимся с ЗПР имеет общие цели – математическое развитие младших школьников, формирование системы начальных математических знаний и умений их применять для решения учебно-познавательных и практических задач. В то же время относительно обучающихся с ЗПР основные задачи реализации содержания предметной области «Математика и информатика» дифференцированы в соответствии с особыми образовательными потребностями разных групп обучающихся с ЗПР (таблица 1) [3].

Кроме того, в соответствии с индивидуальными возможностями и особыми образовательными потребностями обучающихся с ЗПР дифференцированы требования к предметным результатам освоения математики (таблица 2) [3].

Особенностью учебного предмета «Математика» является концентрическое изучение материала с последовательным расширением области изучаемых чисел: десятков – сотня – тысяча – многозначные числа. Наряду с расширением числового диапазона должны углубляться, систематизироваться и обобщаться знания обучающихся о натуральном ряде чисел, арифметических действиях (сложения и вычитания, умножения и деления) и их свойствах, взаимосвязи и взаимообратимости. Это позволит соблюсти необходимую постепенность в нарастании трудности учебного материала и создать условия для эффективного формирования математических знаний, умений и навыков у обучающихся с ЗПР.

Таблица 1

Основные задачи реализации содержания предметной области «Математика и информатика»

Вариант 7. 1 АООП НОО обучающихся с ЗПР	Вариант 7. 2 АООП НОО обучающихся с ЗПР
развитие математической речи, логического и алгоритмического мышления, воображения	овладение началами математики (понятием числа, вычислениями, решением простых арифметических задач и другими)
обеспечение первоначальных представлений о компьютерной грамотности	овладение способностью пользоваться математическими знаниями при решении соответствующих возрасту житейских задач (ориентироваться и использовать меры измерения пространства, времени, температуры и другими в различных видах практической деятельности)
	развитие способности использовать некоторые математические знания в жизни

Традиционное обучение математике основывается на использовании трех групп методов обучения: словесных, наглядных и практических. Для усиления коррекционно-развивающей направленности курса математики в процесс обучения должны более широко включаться самостоятельные наблюдения и предметно-

практическая деятельность обучающихся с ЗПР. На основе наблюдения можно так организовать познавательную деятельность обучающихся, что им станет доступным самостоятельно делать обобщения и выводы (например, вывод об умножении числа на 10, 100, 1000). Использование предметно-практической деятельности способствует закреплению умений и формированию навыков, формированию навыка самостоятельного выполнения заданий, умения планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль в ходе выполнения заданий и др. При этом обучающиеся должны уметь показать и объяснить все, что они делают: решают, рисуют, чертят, собирают и т. д. Кроме того, доступная практическая деятельность будет способствовать снижению умственного переутомления, которому подвержены обучающиеся с ЗПР. С этой же целью рекомендуется представлять учебный материал в занимательной форме, используя математические дидактические игры и упражнения.

Большое коррекционное значение имеет использование в процессе обучения математике приемов сравнения, сопоставления, противопоставления связанных между собой понятий, действий и задач, выяснения сходства и различия в рассматриваемых фактах, поскольку младшие школьники с ЗПР склонны к уподоблению понятий, особенно если усматривают в них черты внешнего сходства. Использование данных приемов создаст психолого-педагогические условия для более полного усвоения учебного материала, формирования правильных представлений об изучаемых предметах, явлениях, понятиях, действиях и задачах, содействия систематизации и обобщению знаний, а также развития мышления, памяти и других психических процессов. Например, задания на сложение должны рассматриваться параллельно с заданиями на вычитание, один пример на сложение должен сопровождаться рассмотрением двух примеров на вычитание ($6 + 3 = 9$; $9 - 6 = 3$, $9 - 3 = 6$).

Таблица 2

**Требования к предметным результатам освоения
учебного предмета «Математика»**

Вариант 7. 1 АООП НОО обучающихся с ОВЗ	Вариант 7. 2 АООП НОО обучающихся с ОВЗ
1) использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений	1) использование начальных математических знаний о числах, мерах, величинах и геометрических фигурах для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений
2) овладение основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи, измерения, пересчета, прикидки и оценки, наглядного представления данных и процессов, записи и выполнения алгоритмов	

3) приобретение начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач	2) приобретение начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач
4) умение выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями, решать текстовые задачи, умение действовать в соответствии с алгоритмом и строить простейшие алгоритмы, исследовать, распознавать и изображать геометрические фигуры, работать с таблицами, схемами, графиками и диаграммами, цепочками, совокупностями, представлять, анализировать и интерпретировать данные	3) умение выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями, решать текстовые задачи, умение действовать в соответствии с алгоритмом и исследовать, распознавать и изображать геометрические фигуры
5) приобретение первоначальных представлений о компьютерной грамотности	

В процессе обучения математике развернутые внешние действия обучающихся с ЗПР заменяться сокращенными, свернутыми должны постепенно. Например, при решении примеров обучающиеся вначале должны использовать развернутую запись всех операций: при решении примера на внетабличное умножение вначале должна выполняться такая запись: $143 \times 5 = (100 + 40 + 5) \times 5 = 100 \times 5 + 40 \times 5 + 5 \times 5 = 500 + 200 + 25 = 725$. Выполнение каждой операции должно сопровождаться пояснениями вслух: сначала под руководством учителя, а затем обучающиеся выполняют их самостоятельно. В пояснении указываются, какие операции и в каком порядке выполняются, называется результат каждой из них. Пояснение выбора и выполнение операции будет способствовать пониманию сущности каждой операции всего примера в целом и в дальнейшем станет основой овладения обучающимися осознанными вычислительными навыками.

Изучение начального курса математики создает основу для дальнейшего обучения этому учебному предмету обучающихся с ЗПР в основной школе, поэтому является важным не только вооружать детей предусмотренным ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ кругом знаний, умений и навыков, но и обеспечивать необходимый уровень их общего и математического развития, а также формировать у обучающихся универсальные учебные действия (далее – УУД).

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, выделяют четыре блока универсальных учебных действий: личностные (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания), регулятивные (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование), познавательные (общеучебные, логические и знаково-символические) и коммуникативные [1, С. 28–31].

Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности обучающихся раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий.

На ступени начального общего образования учебный предмет «Математика» является основой развития у обучающихся познавательных универсальных действий. Знакомство с математическими отношениями и зависимостями способствует формированию у обучающихся с ЗПР учебных действий по моделированию математических ситуаций, использованию знаково-символических средств для моделирования математической ситуации, анализу и разрешению математических ситуаций, представлению информации, исследованию предмета с точки зрения его математической сущности, сравнению и классификации (например, предметов, чисел, геометрических фигур) по существенному основанию. Особое значение имеет математика для формирования общего приема решения задач как универсального учебного действия. В процессе обучения математике обучающиеся осваивают систему принятых знаков и символов.

Кроме того, «Математика» как учебный предмет способствует формированию у учащихся и регулятивных универсальных учебных действий, таких как составление плана и последовательности действий, формулирование и удерживание учебной задачи, выбор действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, соотношение правильности выбора, выполнения и результата действия с требованием конкретной задачи, применение установленных правил в планировании способа решения (например, определение порядка действий), адекватное использование речи для регуляции своих действий, самостоятельность и ответственность за свои действия и поступки и др.

Изучение математики способствует развитию коммуникативных универсальных учебных умений, таких как: умение задавать вопросы, слушать собеседника, строить монологическое высказывание, формулировать собственное мнение и позицию, просить о помощи одноклассников и учителя, формулировать свои затруднения, строить понятные для партнера высказывания, работать в парах, договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, определять общую цель и пути ее достижения, координировать и принимать различные позиции во взаимодействии, оказывать в сотрудничестве взаимопомощь, адекватно оценивать собственное поведение, поведение окружающих и др.

Список использованных источников

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15)) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://fgosreestr.ru/ registry/primernaya-](http://fgosreestr.ru/registry/primernaya)

adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhe go-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-zaderzhkoj-psixicheskogo-razvitiya/ (дата обращения: 30.09.2017).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 03 февраля 2015 г., регистрационный № 35847) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70862366/#text> (дата обращения: 30.09.2017).

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.5(045)
ББК 74.3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ГЛИНКА ЯНА АНАТОЛЬЕВНА

учитель начальных классов

Средняя общеобразовательная школа № 37,

студент-магистрант

Московский областной гуманитарный институт,

г. Севастополь, Россия, amur4ik37@list.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дисграфия, дислексия, диагностика дисграфии, коррекция дисграфии, нарушение письма.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются основные вопросы терминологического понимания проблемы дисграфии в младшем школьном возрасте и возможности ее коррекции.

THEORETICAL ASPECTS OF DYSGRAPHIA CORRECTION IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

GLINKA YANA ANATOLIEVNA

primary school teacher

Secondary school № 37,

Moscow Regional Humanitarian Institute, Sevastopol, Russia

KEY WORDS: dysgraphia, dyslexia, dysgraphia diagnostics, dysgraphia correction, violation letter.

ABSTRACT: The article discusses the main issues of terminology understanding dysgraphia problems in the early school years and the possibility of its correction.

Актуальность изучения нарушений письма у детей обосновывается тем, что данная проблема изучается во всем мире педагогами, над этим работают психоло-

ги, нейрофизиологи и нейропсихологи уже многие годы, но решение этих вопросов остается до сих пор одним из самых сложных и по сей день очень актуальным аспектом в современной дефектологии.

О. Б. Иншакова обобщает мысль о том, что не существует не только единого подхода к пониманию вышеуказанной проблемы, но и даже единого термина. Французские ученые, которые указывают на нарушения письма у учащихся, используют слово «*дизорфография*». Авторы, пишущие на английском языке, используют понятие «*дислексия*», говоря о проблемах овладения письмом и чтением. Как равнозначные выступают термины «*специфические нарушения чтения*» и «*дислексия развития*». Российские исследователи, говоря о нарушениях письма у детей, подразумевают дизорфографию и дисграфию. Основным критерий разграничения дисграфии и дизорфографии – нарушаемые при этом принципы русского письма. *Дизорфографию* связывают с нарушением традиционного и морфологического принципов письма, ее результат – многочисленные орфографические ошибки. При *дисграфии* нарушено написание и имеется множество специфических ошибок. В связи с этим термины «специфическое нарушение письма» и «дисграфия» можно считать тождественными [2].

Р. И. Лалаева [4; 5], И. Н. Садовникова [6], А. Н. Корнев [3], О. Б. Иншакова [2] считают, что основным критерий диагностики дисграфии – это имеющиеся в письменных работах частые специфические ошибки стойкого характера. Эти исследователи подчеркнули, что такие ошибки никак не связаны с низким интеллектуальным развитием, с нарушениями зрения и слуха, а также с нерегулярным обучением. Самое полное и общепринятое в России определение дисграфии у детей дала Р. И. Лалаева: «Дисграфия является частичным нарушением письма, которое проявляется с помощью стойких, повторяющихся ошибок. Они, в свою очередь, обусловлены несформированными высшими психическими функциями, которые участвуют в процессе письма» [3, с. 52].

Специфические нарушения письма у школьников можно увидеть чаще, чем другие формы речевой патологии. Многие авторы утверждают, что в России дисграфию выявляют у 10–25 % учащихся младших классов. В других странах, где используются алфавитные системы письма, дисграфия тоже распространена: от 5 % в Великобритании, Греции, Бельгии и до 15 % в США и Финляндии [1].

О возникновении специфических нарушений письма у детей часто говорят экзогенные вредности патального, пренатального и раннего постнатального периодов. Но характер этих вредностей не сказывается на симптомах и степени выраженности нарушений. Намного важнее время, которое тратится на воздействие повреждающего фактора. По мнению А. Н. Корнева, в этиологии дисграфии «большое значение имеют сравнительно поздно воздействующие патогенные факторы (интра- и постнатального периода)» [3].

Р. И. Лалаева считает, что в этиологии дисграфии важную роль играет наследственная предрасположенность. У 60 % детей, которые страдают специфиче-

скими нарушениями письма, наследственный фактор отягощен пограничными психическими расстройствами [4].

Но некоторые исследователи, например А. Н. Корнев, пришли к выводу, что специфические нарушения письма возникают под воздействием многих этиологических факторов. А. Н. Корнев рассматривает проблемы дисграфии клинико-психологическим методом и охарактеризует ее варианты. Он выделяет не только ошибки в письме, но и выявляет симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма. Он провел клинико-психологические исследования и выявил неравномерность психического развития у детей с нарушениями письма, а также сделал вывод, что различные виды дисграфии сопровождаются нервно-психическими расстройствами. А. Н. Корнев выделяет дисфонологические дисграфии, которые связаны с нарушением языковых функций; дисграфию, при которой наблюдается нарушение языкового анализа и синтеза, диспрактическую дисграфию, при которой у детей нарушается формирование графомоторных навыков [3].

При фонематической дисграфии у детей видны ошибки: идет смешение букв, которые соответствуют оппозиционным согласным, близким по акустико-артикуляторным аспектам. Дети могут и пропускать буквы при письме, но устная речь у них при этом не нарушена. Этот вид дисграфии зависит от несовершенных фонематических представлений, слабо сформированного фонематического анализа, а это негативно влияет на избирательность фонемно-графемного выбора. Клиническая симптоматика видна в таких факторах, как низкая умственная работоспособность, недостаточная концентрация и распределение внимания. Интеллект детей может колебаться от нижних границ до границы с умственной отсталостью. Вербально-логические данные ребенка могут пострадать в большей степени, чем невербальные. Из предпосылок интеллекта самые несовершенные сукцессивные функции, которые обеспечивают такие аспекты, как запоминание, различение и воспроизведение временных последовательностей действий, стимулов или символов.

Дисграфию, которая обусловлена нарушением языкового синтеза и анализа, А. Н. Корнев причислил к метаязыковым. У детей с именно такой дисграфией страдают не фонологические (языковые), а метаязыковые процессы: это те операции, которые связаны с основными лингвистическими единицами членения речи (с предложением, словом, слогом, звуком) и анализом устных высказываний на эти единицы. Дети, страдающие этим видом дисграфии, как замечает автор, встречаются наиболее часто. В письме дети пропускают и переставляют буквы и слоги, есть проблемы с делением текста на предложения (отсутствие точек и заглавных букв) и с делением предложений на слова. Они могут слитно написать слова, отдельно написать части слова. Этот вариант дисграфии зависит от несформированного навыка синтеза и анализа, что является формой интеллектуальной деятельности. То, как будет осваиваться этот навык, зависит от языковой зрелости, и от того, в каком состоянии предпосылки интеллекта и интеллектуальные

способности. При клинических исследованиях дети с этим вариантом дисграфии обнаруживают незрелые интеллектуальные способности, достигающие порой границы с умственной отсталостью. Неполюценные предпосылки интеллекта проявляются в том, что нарушается произвольная концентрация, и внимание переключается, нарушен динамический праксис [3].

Диспрактическая дисграфия является неспособностью ребенка овладеть графическим образом букв. В письме дети заменяют буквы, сходные по начертанию или имеющие схожие элементы, не дописывают элементы букв. Дети с таким видом нарушения медленно вырабатывают стабильную двигательную формулу буквы, у них неровный почерк, пишут они медленно. В клинической характеристике отмечен нарушенный пальцевый праксис, проблемы в динамической организации движений. Уровень невербальных интеллектуальных способностей детей намного ниже вербальных.

Итак, в психолого-педагогическом направлении не только копятся сведения о симптомах дисграфии у детей, но и указывается на патогенез расстройства. Исследователи выяснили, что дисграфия у школьников возникает из-за нарушенных или несформированных высших психических функций: это устная речь, память, зрительное и зрительно-пространственное восприятие, мышление, внимание. Многие ученые описали моторные нарушения, нарушенную слухомоторную координацию у учащихся, страдающих дисграфией. Лучше всего исследователи представили данные об особенностях устной речи школьников, не успевающих по письму. И это не случайность, потому что именно коррекционная педагогика разрабатывает самые эффективные методы обследования устной речи у детей [5].

Но в педагогической литературе нет данных о характере и соотношении ошибок при различных нарушениях: зрительно-пространственного, вербального, мнестического или какого-либо другого. Кроме того, ученые недостаточно изучили взаимосвязь состояния у школьников психических функций, системность их недоразвития. Из-за этого пока не получено целостное представление о дисграфии у младших школьников с ОНР.

Изучением и разработкой методик по предупреждению нарушений письма и письменной речи занимались Г. Н. Брехунова, Л. Г. Парамонова, И. В. Астрахани, О. Н. Жовницкая, А. П. Мигурская и др. Как показывают данные ряда авторов: А. Н. Корнева, Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Л. Г. Парамоновой, М. А. Поваляевой, у младших школьников с ОНР комплексно нарушено формирование всех компонентов речевой системы. Анализ ошибок и трудностей, с которыми сталкиваются дети с ОНР при обучении письму показывает роль и значение профилактики дисграфии. Поэтому ведущей задачей логопеда становится предупреждение у младших школьников нарушений письма (пропедевтика дисграфии).

Работа по предупреждению нарушений письма и письменной речи необыкновенно широка и неотделима от гармонизации развития личности ребенка в целом. Предупреждение нарушений письма, прежде всего, заключается в своевременной диагностике предрасположенности к нарушениям письменной речи. Такая

диагностика должна осуществляться не позднее начала поступления ребенка в подготовительную группу.

Рассмотрев сущность и понятие дисграфии в научных исследованиях современных ученых, мы можем сделать следующие выводы:

Для понимания истинного механизма дисграфии необходимы следующие условия:

- во-первых, анализ соотношения специфических ошибок разных типов;
- во-вторых, изучение взаимосвязи нарушений письма, устной речи и других психических функций.

Выполнение первого условия возможно при использовании психолого-педагогических методов исследования дисграфии, поскольку именно в области коррекционной педагогики накоплен богатейший материал о симптоматике данного нарушения. Второе условие может быть выполнено только при применении наряду с психолого-педагогическими клинико-психологическими методами диагностики. Психология и педагогика располагают достаточно чувствительными инструментами обследования различных психических функций, однако выявить их системную связь позволяет именно клиническая психология.

О необходимости применения клинико-психологических методов в коррекционной педагогике сейчас пишут специалисты разного профиля: психологи, клинические психологи, физиологи, педагоги. Такие ученые, как В. А. Москвин, Н. В. Москвина, Е. Д. Еремеева, Т. П. Хризман, говорят даже о формировании специального направления в образовании – нейропедагогики, которая «имеет такое же право на существование, как нейролингвистика, клиническая психология и др. Однако появление такой науки является, конечно, перспективой будущего.

На сегодняшний день весьма актуально создание современных комплексных психолого-педагогических, клинико-психологических и нейролингвистических методик, которые помогут вскрывать истинные механизмы и ведущее ядро речевого дефекта при дисграфии. Разработка и использование комплексных инновационных методик отвечают принципам системной методологии, утверждающей, что в исследовательской работе не может быть аналитического изучения какого-то частного объекта без точной идентификации этого частного в общей системе.

Тем не менее до сих пор проблема комплексного (психолого-педагогического и клинического) изучения и коррекции дисграфии у младших школьников с ОНР не решена. Возможно, это связано с объективными проблемами применения клинико-психологических методов логопедами. Но дальнейшее развитие коррекционной педагогики, несомненно, требует от специалистов овладения знаниями смежных наук. Кроме того, разработанные в последние годы методы формализованного обследования, содержащие подробный качественный анализ возможных нарушений и стандартизированную процедуру обработки данных, позволяют широко использовать их педагогами с учетом современных инновационных технологий.

Список использованных источников

1. Жданова, О. А. Профилактика дисграфии в дошкольном возрасте / О. А. Жданова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2011. – № 2. – С. 149–154.
2. Иншакова, О. Б. Письмо и чтение: проблемы обучения и коррекция : учеб. пособие / под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – М. : МПСИ, 2001. –С. 3–9.
3. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Гиппократ, 2011. – 224 с.
4. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : Союз, 2003. – 224 с.
5. Лалаева, Р. И. Нарушение письменной речи. Дисграфия. Дислексия / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2007. – 304 с.
6. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И. Н. Садовникова. – М. : Книга по Требованию, 2011. – 280 с.

[В содержание](#)

УДК 37.013.77

ББК 74.4

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАК РЕСУРС ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

ГОДОВНИКОВА ЛАРИСА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой психологии и дефектологии
Белгородский институт развития образования
г. Белгород, Россия, godovnikova@bsu.edu.ru

РЕПРИНЦЕВА ГАЛИНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии и дефектологии
Белгородский институт развития образования
г. Белгород, Россия, g.reprintseva@gmail.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, кадровые условия, повышение квалификации педагогов-психологов, профессиональный стандарт педагога-психолога, трудовые функции педагога-психолога, содержание программ повышения квалификации, формы повышения квалификации.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена проблеме повышения квалификации педагогов-психологов с целью создания условий для инклюзивного образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. В свете нового профессионального стандарта педагога-психолога и тенденций развития инклюзивного образования в России анализируется роль дополнительного профессионального образования в подготовке педагогов-психологов к обеспечению качественного сопровождения инклюзивной практики. Указывается на необходимость непрерывного повышения квалификации педагогов-психологов с использованием разнообразных форм повышения квалификации.

INCREASING QUALIFICATION AS A RESOURCE OF TRAINING PSYCHOLOGISTS FOR THE SUPPORT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE FRAMES OF PROFESSIONAL STANDARD REQUIREMENTS

GODOVNIKOVA LARISA VLADIMIROVNA

candidate of pedagogic sciences, associate professor
head of the department of psychology and defectology
Belgorod Institute of Education Development, Belgorod, Russia

REPRINTSEVA GALINA ANATOLIEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
of department of psychology and defectology
Belgorod Institute of Education Development, Belgorod, Russia

KEY WORDS: inclusive education, the presence of specialists for inclusive education, career development of educational psychologists, the career standard of educational psychologists training.

ABSTRACT: The article is devoted to the training of educational psychologists with the aim of creating conditions for inclusive education of children with disabilities and children with disabilities. In light of the new professional standard of a psychologist and trends of inclusive education in Russia, analyzes the role of additional professional education in the preparation of educational psychologists to provide quality support inclusive practices. Indicates the need for continuous professional development of teachers-psychologists, using a variety of forms of professional development.

Специалисты психолого-педагогического сопровождения, работающие в современных общеобразовательных организациях, должны быть готовы к решению такой важной задачи, как осуществление коррекционной работы с учащимися, испытывающими школьные трудности. В связи с массовой практикой инклюзивного (включенного) образования привычная категория детей группы риска массовых учреждений пополнилась еще одной группой обучающихся – школьниками с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Эта категория учащихся с каждым годом становится все более многочисленной. В настоящее время в России насчитывается более двух миллионов детей с ограниченными возможностями, что составляет 8 % детской популяции, из них около 700 тысяч составляют дети-инвалиды [4]. Тенденция роста числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья имеет место и в Белгородской области, при этом возникает необ-

ходимость обеспечить качественное образование, в том числе инклюзивное, а это возможно только при условии соблюдения целого комплекса условий, начиная с кадрового обеспечения образовательного процесса. Общеизвестно, что и качественное психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательной деятельности в условиях инклюзивного образования возможно только при наличии необходимых кадровых условий [3; 5], а в команде специалистов сопровождения одно из ведущих мест принадлежит педагогу-психологу.

Инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [12] соотносится с концепцией развивающей образовательной среды В. И. Слободчикова, в которой акцентируется значение именно возможностей (или потенциальных достижений обучающихся, в настоящий момент испытывающих трудности и / или имеющих проблемы в развитии). Инклюзивное образование и его сопровождение предполагает определение и опору на зону ближайшего развития, выявление которой требует специальной психолого-педагогической подготовки, опыта и высокого уровня профессионализма специалистов психолого-педагогического сопровождения. Так, по В. И. Слободчикову, «педагогическое понятие «норма развития» – «это не характеристика среднестатистического или среднегруппового уровня развития какой-либо способности, а указание на возможности высших достижений для данного возраста, для данной ступени образования. Именно возможностей возраста, а не его достижений, так как новообразования развития (субъектные способности) всегда обнаруживают себя за пределами того возрастного периода, где они сложились. Или более жестко и точно: норма – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях. И задача возрастного психолога и педагога – эти соответствующие условия определить и обеспечить» [10].

К сожалению, пока система высшего профессионального образования не готовит достаточное количество специалистов психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. Статистические данные свидетельствуют о том, что российские образовательные организации испытывают дефицит педагогов-психологов и других специалистов психолого-педагогического сопровождения. С другой стороны, содержание программ высшего профессионального образования требует совершенствования в плане подготовки специалистов для инклюзивного образования.

С целью выяснения ситуации с кадровым обеспечением инклюзивного образования в Белгородской области в феврале 2017 года проведен региональный мониторинг. Анализ кадрового обеспечения в условиях введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью позволил сделать вывод об успешном решении многих вопросов и в то же время о существовании в регионе ряда проблем.

Во всех муниципальных территориях разработан план-график повышения квалификации педагогических и административных работников образовательных организаций по вопросам реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью.

На базе Белгородского института развития образования организованы курсы повышения квалификации педагогических и административных работников образовательных организаций по вопросам реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью.

Анализируя кадровое обеспечение образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ОВЗ, можно отметить следующее: около 90 % педагогов имеют высшее педагогическое образование, около 10 % – среднее специальное педагогическое образование.

Медицинское сопровождение обучающихся с ОВЗ, инвалидностью осуществляется в большей степени на базе медицинской организации, за исключением государственных бюджетных общеобразовательных учреждений, где медицинское сопровождение осуществляется штатными медицинскими работниками (врачи, фельдшеры, медицинские сестры) на базе образовательной организации.

Наиболее «укомплектованными» являются образовательные организации Алексеевского, Белгородского, Губкинского, Старооскольского, Шебекинского районов и г. Белгорода. Наименьшее количество специалистов психолого-педагогического и медицинского сопровождения наблюдается в образовательных организациях Вейделевского, Волоконовского, Грайворонского и Красненского районов.

Практически отсутствуют в штате образовательных организаций специалисты дефектологического профиля, ассистенты, тьюторы, инструкторы ЛФК и медицинские работники.

Государственные бюджетные общеобразовательные учреждения имеют в штате специалистов психолого-педагогического и медицинского сопровождения в соответствии с адаптированными основными общеобразовательными программами, реализуемыми в образовательной организации.

Наиболее общие проблемы кадрового обеспечения образовательных организаций: недостаточный охват педагогических и административных работников курсами повышения квалификации по реализации ФГОС ОВЗ, недостаток квалифицированных специалистов психолого-педагогического и медицинского сопровождения.

В целях модернизации психологической службы образования в Российской Федерации был разработан профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», который должен выступать ориентиром для работодателей и системы подготовки специалистов. Как указывает Ю. М. Забродин, одна из ведущих задач профессионального стандарта – это формирование государственных образовательных стандартов и программ всех уровней профессионального образования [6]. Профессиональный стандарт педагога-психолога «должен

способствовать выстраиванию системы персонифицированной подготовки специалиста (индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития профессионализма), что предполагает формирование индивидуализированных требований к объему и направлениям подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников» (Из рекомендаций круглого стола «Апробация профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» XII Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Москва, 14 апреля 2016 г.) [1].

Профессиональный стандарт описывает профессиональную деятельность, выступая в качестве «сборительного образа картины труда» специалиста в той или иной области. В профессиональном стандарте фиксируется наименование профессиональной деятельности, ее основная цель, наименования возможных должностей (профессий), требования к профессиональному образованию и обучению, требования к опыту практической работы, особые условия допуска к работе. Каждый профессиональный стандарт содержит перечень обобщенных и частных трудовых функций, каждая из которых характеризуется соответствующими трудовыми действиями, необходимыми знаниями и умениями. Профстандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» включает в себя две обобщенные трудовые функции: «психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ» (обобщенная трудовая функция А) и «оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления» (обобщенная трудовая функция В) [9].

Вступление в силу с 1 января 2017 года профессионального стандарта педагога-психолога требует от организаций высшего и дополнительного профессионального образования совершенствования имеющихся программ обучения и создания новых программ с учетом профстандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», так как правительством Российской Федерации определены порядок и конкретные сроки применения действующих профстандартов в госсекторе в части требований к квалификации, необходимой работнику для выполнения определенной трудовой функции. Согласно постановлению правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584 «Об особенностях применения профессиональных стандартов в части требований, обязательных для применения государственными внебюджетными фондами Российской Федерации, государ-

ственными или муниципальными учреждениями, государственными или муниципальными унитарными предприятиями, а также государственными корпорациями, государственными компаниями и хозяйственными обществами, более пятидесяти процентов акций (долей) в уставном капитале которых находится в государственной собственности или муниципальной собственности»), работодатели должны определиться с потребностями своих работников в профессиональном образовании, профессиональном обучении и (или) дополнительном профессиональном образовании, проанализировав квалификационные требования, содержащиеся в профессиональных стандартах, сформировать дорожную карту мероприятий по образованию и обучению специалистов организации с учетом требований профстандарта. Эти мероприятия должны быть поэтапно реализованы в срок до 1 января 2020 года [8].

В связи со сказанным выше актуальна проблема повышения квалификации педагогов-психологов в части подготовки к инклюзивному образованию с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Реализация обобщенной трудовой функции А – «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ» – возможна через осуществление трудовой функции А/04. 7 «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации».

Обобщенная трудовая функция «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья...» (код В), имеющая непосредственное отношение к работе педагога-психолога с детьми с ОВЗ, включает в себя следующие трудовые функции, реализуемые в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ (ООП), развитии и социальной адаптации: психологическое просвещение субъектов образовательного процесса в области работы по поддержке указанной категории обучающихся, психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии упомянутых выше лиц и их психологическое консультирование, психологическая коррекция поведения и развития детей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и социальной адаптации, психологическая диагностика особенностей лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и социальной адаптации.

Каждая из перечисленных выше трудовых функций В/01/7 – В/05/7 профстандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» требует от специалиста высокого уровня подготовки в области специальной психологии и инклюзивного образования.

Нормативно-правовая база инклюзивного образования в России и, следовательно, организационно-методическая его составляющая находятся в состоянии преобразования, модернизации, совершенствования, что отражено в Межведомственном комплексном плане по вопросам организации инклюзивного дошкольного и общего образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2016–2017 годы. Предусматривается внесение изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в части по вопросам, регламентирующим образование лиц с ОВЗ и инвалидностью, проведение курсов повышения квалификации, семинаров и конференций для специалистов образовательных организаций, работающих с детьми с ОВЗ и инвалидностью, и целый ряд других мероприятий на федеральном и региональном уровнях в целях обеспечения качественного инклюзивного дошкольного и общего образования [7].

Таким образом, в современных условиях программы повышения квалификации должны обеспечивать для педагогов-психологов возможность совершенствования умений и обновления знаний в области специального образования и инклюзивной практики.

В связи с выше сказанным можно отметить, что образовательный модуль «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью» оказывается особенно востребован слушателями курсов повышения квалификации Белгородского института развития образования. В качестве тем, рекомендуемых к изучению в составе модуля, предлагаются следующие: «Современные тенденции развития специального образования: от дифференциации к интеграции и инклюзии», «Вариативность образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Федеральном законе «Об образовании в РФ», «Особенности психического развития и особые образовательные потребности детей с ОВЗ», «Создание специальных условий обучения и воспитания в образовательных организациях для детей-инвалидов и детей с ОВЗ», «Психолого-педагогические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья», «Общие и специальные требования к формированию жизненной компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации». Подробно каждая из тем и ее образовательный потенциал в плане подготовки педагогов-психологов к сопровождению инклюзивного образования проанализированы нами в публикации 2016 года «Проблема подготовки психологов к инклюзивному образованию учащихся с ограниченными возможностями здоровья в свете профессионального стандарта педагога-психолога» [2].

Следует отметить возможность и необходимость организации непрерывного повышения квалификации педагогов-психологов, используя разнообразные формы дополнительного профессионального образования – курсы повышения квалификации в очной и дистанционной форме, мастер-классы и обучающие вебинары,

конкурсы профессионального мастерства и конференции, обобщение актуального педагогического опыта и стажировки [11].

Подводя итог, можно с уверенностью констатировать, что вступление в силу профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» стимулирует педагогов-психологов к самосовершенствованию в сфере сопровождения инклюзивного образования, а повышение квалификации становится действенным ресурсом подготовки психологов образования к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников

1. Апробация профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс] // XII Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Москва, 14 апреля 2016 г.). – Режим доступа : <http://www.gospsy.ru/FPO2016> (дата обращения: 06.05.2017).

2. Годовникова, Л. В. Проблема подготовки психологов к инклюзивному образованию учащихся с ограниченными возможностями здоровья в свете профессионального стандарта педагога-психолога / Л. В. Годовникова, Г. А. Репринцева // Вестник Белгородского института развития образования. – 2016. – № 1. – С. 60–66.

3. Гонеев, А. Д. Проблема программно-методического обеспечения инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / А. Д. Гонеев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – № 2 (78). – С. 95–101.

4. Дети-инвалиды: задача со многими неизвестными. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://statistika.ru/zdr/2007/12/12/zdr9933.html> (дата обращения: 06.05.2017).

5. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций [Электронный ресурс] / С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова [и др.]. – М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 147 с. (Серия «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях»). – Режим доступа : <https://www.mgpi.ru/materials/file/2materials.pdf> (дата обращения: 06.05.2017).

6. Забродин, Ю. М. Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога / Ю. М. Забродин // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 58–73.

7. Межведомственный комплексный план по вопросам организации инклюзивного дошкольного и общего образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2016–2017 годы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/8588> (дата обращения: 06.05.2017).

8. Постановление правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584 «Об особенностях применения профессиональных стандартов в части требований, обязательных для применения государственными внебюджетными фондами Российской Федерации, государственными или муниципальными учреждениями, государственными или муниципальными унитарными предприятиями, а также государственными корпорациями, государственными компаниями и хозяйственными обществами, более пятидесяти процентов акций (долей) в уставном

капитале которых находится в государственной собственности или муниципальной собственности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://government.ru/media/files/veokd43AYXiPL-A6BdoqgGEJ CVWg96X68.pdf> (дата обращения: 06.05.2017).

9. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rospsy.ru/node/1878> (дата обращения: 06.05.2017).

10. Слободчиков, В. И. Понятие нормы [Электронный ресурс] / В. И. Слободчиков // Школьный психолог. – 2010. – № 2. – Режим доступа : http://psy.1september.ru/view_articlephp?ID=201000207 (дата обращения: 06.05.2017).

11. Смолярчук, И. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития психолога в условиях непрерывного образования / И. В. Смолярчук // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 7 (29). – С. 306–311.

12. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Фед. закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ // Система ГАРАНТ. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 06.05.2017).

[В содержание](#)

УДК 376.36(045)

ББК 74.3

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ГРИШИНА ОЛЬГА СЕРГЕЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, grishina0609@yandex.ru

ПОЛШКОВА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, polshkova.o@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: логопедическое сопровождение родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с речевыми нарушениями, специальная педагогика, логопедия, родительская компетентность, взаимодействие педагогов и родителей.

АННОТАЦИЯ: В статье приводятся результаты экспериментального исследования по проблеме организации и содержания логопедического сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации.

REALIZATION OF MODEL OF LOGOPEDIC MAINTENANCE PARENTS OF CHILDREN WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

GRIHINA OLGA SERGEEVNA

senior lecturer

department of special education and medical bases of speech
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

POLSHKOVA OLGA VASILYEVNA

undergraduate of faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: logopedic escort of parents, children with limited opportunities of health, children with speech violations, special pedagogics, logopedics, parental competence, interaction of teachers and parents.

ABSTRACT: Results of pilot study on a problem of the organization and content of logopedic escort of parents of children with limited opportunities of health in the conditions of the preschool educational organization are given in article.

Острой социальной проблемой современного образования является устойчивый рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), испытывающих определенные трудности в обучении и развитии и имеющих особые образовательные потребности, для реализации которых необходимо создание специальных образовательных условий. Тем не менее, несмотря на широкое применение специальных образовательных коррекционно-развивающих технологий в воспитании ребенка с ОВЗ дошкольного возраста, главной опорой является его семья.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем одну из наиболее многочисленных категорий детей с ОВЗ – детей с речевой патологией. На протяжении многих лет система дошкольного образования существовала как бы изолированно от семьи, полностью принимая на себя проблемы образования и развития детей. Перед современным обществом встает необходимость поиска решения проблем взаимодействия дошкольных образовательных организаций с семьей, создания условий для эффективной помощи родителям в воспитании детей с речевой патологией и включения их в коррекционный процесс в качестве одного из его субъектов.

В психолого-педагогической науке и практике в последнее время в отношении процесса организации и осуществления специализированной помощи субъектам психолого-педагогического процесса распространился термин «психолого-педагогическое сопровождение». По отношению к субъектам коррекционно-педагогического процесса в дефектологии говорят о дефектологическом сопровождении. Ученые-дефектологи и практикующие педагоги ищут все более эффек-

тивные и оптимальные пути такого сопровождения, условия для эффективной помощи родителям в воспитании детей с ОВЗ, в том числе и с речевой патологией (И. М. Марковская, М. С. Семаго, А. С. Спиваковская, Э. Г. Эйдемиллер и др.).

Сегодня логопедическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с речевой патологией, видится одним из наиболее эффективных путей оказываемой им помощи. Н. Г. Минаева отмечает, что в процессе такого сопровождения решаются задачи нормализации детско-родительских отношений, повышения педагогической культуры родителей и родительской компетентности в вопросах ухода и заботы о детях, их воспитании и сопровождении в коррекционно-образовательном пространстве [3]. С момента прихода ребенка в образовательную организацию важно повышать общий уровень психолого-педагогической культуры родителей, воспитывать адекватное отношение к речевому дефекту ребенка, формировать понимание необходимости оказания помощи ему в преодолении патологии, привлекать к активному участию в коррекционном процессе. Это возможно, отмечает С. Н. Серебрякова, при организации целенаправленного логопедического сопровождения семьи в системе образовательной организации [4].

Логопедическое сопровождение, по мнению И. В. Абрамовой, К. А. Горьковой, представляет собой комплекс различных диагностических, коррекционно-развивающих, профилактических, организационных и просветительских мероприятий [1]. Логопедическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с речевой патологией, важно для самих родителей, так как многие семьи, в которых воспитывается такой ребенок, часто не имеют даже элементарных представлений о том, чем и как они могут помочь своему ребенку в данной ситуации. Не все родители способны грамотно, осознанно и основательно выполнять возложенные на них функции помощника логопеда и нести ответственность за свои действия в процессе логопедической работы.

Сопровождение как одна из форм социальной помощи в своей основе имеет единство четырех функций: диагностики существования возникшей проблемы; информации о путях возможного решения проблемы; консультации на этапе принятия решения и проектирования плана решения проблемы; первичной помощи, направленной на решение возникшей проблемы. Таким образом, сопровождение является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Необходимость логопедического сопровождения родителей, безусловно, связана с многочисленными трудностями, с которыми сталкиваются родители при воспитании детей с ОВЗ: неприятие детей с ОВЗ в образовательной среде; недостаток информации об особенностях нарушения; социальная изоляция; нарушение взаимоотношений внутри семьи и др.

И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева отмечают, что нарушение воспитательной функции семьи обусловлено ложными родительскими установками и ожиданиями

в отношении ребенка с ОВЗ, ограниченным или искаженным представлением о целях, формах и методах его воспитания. Только при условии грамотно организованного логопедического сопровождения родителей можно повысить уровень их психолого-педагогической компетентности в вопросах развития, воспитания и обучения ребенка [2, с. 145].

С целью определения организационно-методических условий эффективности осуществления логопедического сопровождения родителей, воспитывающих детей с речевой патологией, а также повышения родительской компетентности при участии в комплексном коррекционно-педагогическом процессе нами был проведен формирующий эксперимент. Эксперимент проходил на базе МК ДОУ «Починковский детский сад № 8» с. Починки Нижегородской области. В нем принимали участие 17 родителей, 15 детей с нарушениями речи (ОНР – III уровня) в возрасте 5 лет.

На первом этапе формирующего эксперимента нами была разработана модель логопедического сопровождения родителей детей дошкольного возраста с речевой патологией. Схема модели логопедического сопровождения родителей детей с речевой патологией представлена на рисунке 1.

Модель логопедического сопровождения состоит из следующих компонентов: целевой, организационно-методический, процессуальный, контрольно-аналитический, результативный. Определены структура и этапы логопедического сопровождения родителей детей с речевой патологией; формы организации логопедического сопровождения родителей детей с речевой патологией; методы, приемы и средства логопедического сопровождения родителей детей с речевой патологией.

Целевой компонент – это определение цели, задач и принципов логопедического сопровождения родителей детей с речевой патологией.

Так, целью логопедического сопровождения родителей детей с речевой патологией является повышение эффективности коррекционно-педагогической работы по исправлению речевых нарушений у дошкольников, повышение психолого-педагогической и логопедической компетентности родителей, воспитывающих детей с речевой патологией.

Организационно-методический компонент предполагает определение места логопедического сопровождения родителей в системе комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи, планирование работы по логопедическому сопровождению родителей, подбор форм, методов и средств организации взаимодействия с родителями, определение конкретных мероприятий, мотивацию родителей на всех этапах их логопедического сопровождения, а также материально-техническое оснащение образовательной организации, создающее определенные материальные возможности для организации сопровождения.

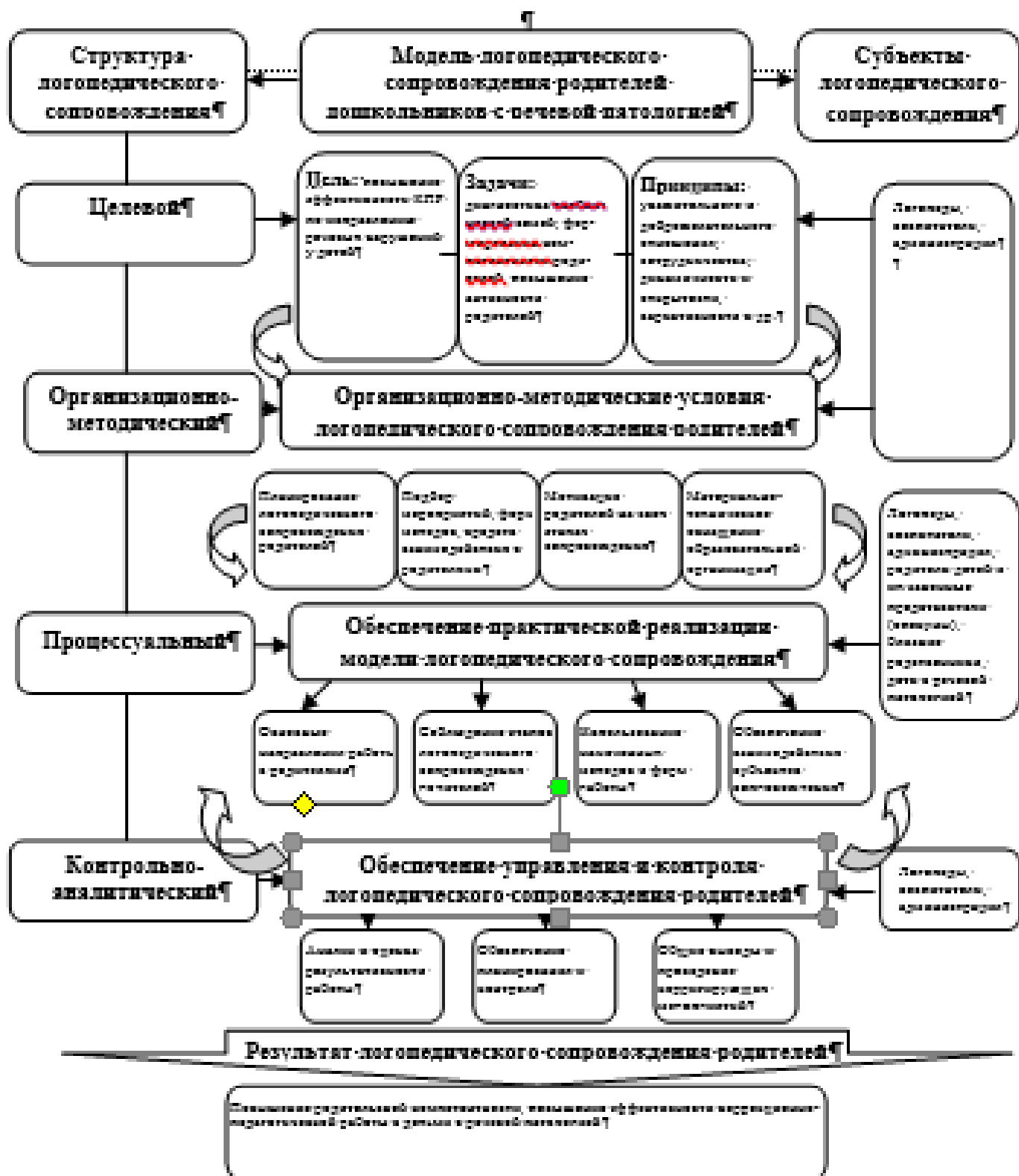


Рис. 1. Модель логопедического сопровождения родителей детей с речевой патологией

Процессуальный компонент предполагает реализацию поставленных задач и планов по логопедическому сопровождению родителей с учетом организационно-

методических условий обеспечения данной работы. Он включает реализацию основных направлений работы с родителями детей с речевой патологией, соблюдение этапов логопедического сопровождения, использование намеченных методов и форм работы с родителями, а при необходимости – их корректировку, а также обеспечение взаимодействия субъектов логопедического сопровождения.

Мы выделили следующие этапы логопедического сопровождения родителей детей с речевой патологией: диагностический, консультативно-обучающий, этап соучастия в коррекционно-педагогическом процессе.

С этапами логопедического сопровождения тесно связаны направления работы с родителями, каждое из которых предусматривает проведение различных мероприятий.

Второй этап формирующего эксперимента предполагал частичную апробацию модели логопедического сопровождения родителей детей с речевой патологией в условиях дошкольной образовательной организации. В течение года нами был проведен ряд мероприятий по оказанию необходимой помощи родителям, содействию им в деле понимания проблем и трудностей, возникающих у их детей на занятиях в детском саду, в общении и взаимодействии в кругу семьи, с другими взрослыми и сверстниками.

Так, в рамках информационно-консультативного блока был проведен лекторий для родителей, оформлен логопедический уголок, составлены памятки для родителей, была проведена презентация фотовыставки, оформлен почтовый ящик для записок и писем родителей. В рамках активно-познавательного блока был организован родительский клуб «Пеликан», проведены мастер-классы для родителей, открытые занятия с участием родителей, индивидуальные консультации по вопросам выполнения домашнего задания с детьми и др.

С целью проверки эффективности проведенной нами экспериментальной работы мы провели контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент был проведен с детьми и родителями, принимавшими участие в формирующем эксперименте (экспериментальная группа), а также с детьми и родителями другой логопедической группы этой же дошкольной образовательной организации, в которой данная работа не проводилась (контрольная группа).

Контрольный эксперимент был направлен на решение следующих задач:

- проанализировать отношение родителей к своему ребенку, определить тип воспитания и характер восприятия родителем своей роли в жизни ребенка;
- выявить уровень родительской компетентности в качестве субъектов коррекционно-педагогического процесса.

В процессе контрольного эксперимента мы использовали следующие методики: тест-опросник родительского отношения А. Я. Варги, В. В. Столина, анкета «Психологический тип родителя» В. В. Ткачевой, модифицированная методика незаконченных ситуаций Н. Д. Михеевой.

Результаты контрольного эксперимента по тесту-опроснику родительского отношения А. Я. Варги, В. В. Столина представлены в таблице 1.

Особенности отношений родителей к ребенку с ограниченными возможностями здоровья

Шкалы	Количество родителей											
	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	Высокий балл		Средний балл		Низкий балл		Высокий балл		Средний балл		Низкий балл	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Принятие	6	35,3	9	52,9	2	11,8	4	23,5	6	35,3	7	47,2
Кооперация	10	58,8	7	41,2	0	–	5	29,4	3	17,6	9	53,0
Симбиоз	8	47,0	8	47,0	1	6,0	4	23,5	8	47,1	5	29,4
Контроль	4	23,6	10	58,8	3	17,6	6	35,3	5	29,4	6	35,3
Неудачник	3	17,6	6	35,4	8	47,0	8	41,7	6	35,3	3	17,6

Результаты опросника показали, что ответы родителей экспериментальной группы по всем шкалам опросника более благоприятны, нежели ответы родителей контрольной группы. Так, по шкале «Принятие-отвержение» среди родителей экспериментальной группы было 35,3 % испытуемых с высокими баллами, тогда как среди родителей контрольной группы таких испытуемых было только 23,5 %. Это значит, что в экспериментальной группе больше родителей, которые положительно относятся к своему ребенку, принимают ребенка таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность. Отметим также, что в контрольной группе оказалось 47,2 % родителей с низкими баллами по данной шкале, тогда как в экспериментальной группе таких родителей оказалось только 11,8 %. Это говорит о том, что родители испытывают к ребенку отрицательные чувства, воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, они не доверяют ребенку, не уважают его.

По шкале «Кооперация» в экспериментальной группе родителей с высокими баллами оказалось 58,8 %, в контрольной группе – 29,4 %. Эти родители заинтересованы в делах своего ребенка, стараются во всем помочь ребенку, сочувствуют ему, адекватно оценивают его способности. Примечательно, что родителей с низкими баллами по этой шкале в экспериментальной группе не было, тогда как в контрольной группе таких родителей было 53,0 %.

Шкала «Симбиоз» говорит о близости родителей к своему ребенку, стремлении удовлетворить его потребности, оградить от трудностей. Высокий балл по данной шкале, так же как и низкий, не предпочтителен, так как гиперопека тормозит развитие ребенка, а в противоположном случае – родитель не проявляет интереса к ребенку, не заботится о нем. Родители экспериментальной группы показали по этой шкале 47 % высоких баллов, столько же – средних, 6,0 % – низких. В контрольной группе было 23,5 % высоких баллов, 47,1 % – средних, 29,4 % – низких.

По шкале «Авторитарная гиперсоциализация» или «Контроль» среди родителей экспериментальной группы с высокими баллами было 23,6 % испытуемых, со средними – 58,8 %, с низкими – 17,6 %. Это означает, что большинство родителей научились соблюдать адекватный контроль над своими детьми, избегая чрез-

мерного его проявления и строгих дисциплинарных рамок. В контрольной группе родителей с высокими баллами по данной шкале было 35,3 %, со средними – 29,4 %, с низкими – 35,3 %. Большинство этих родителей требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, стараются навязать ему свою волю, сурово наказывают за непослушание.

По шкале «Маленький неудачник» большинство родителей экспериментальной группы показали низкий балл – 47,0 %. Это означает, что родители научились доверять своему ребенку, поверили в него. Среди родителей контрольной группы больше всего испытуемых с высокими баллами – 41,7 %. Они считают своего ребенка неприспособленным, неуспешным, интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю несерьезными.

Результаты анкетирования родителей по методике В. В. Ткачевой показали, что у 23,5 % родителей экспериментальной группы и 41,2 % родителей контрольной группы преобладает авторитарный тип воспитания. С одной стороны, такие родители проявляют стремление во что бы то ни стало преодолеть проблемы своего ребенка и облегчать его участь, но, с другой стороны, они зачастую не умеют сдерживать свой гнев и раздражение, могут использовать достаточно жесткие формы взаимодействия, часто выдвигают нереальные требования к своему ребенку, не соответствующие его возможностям, у них формируется неправильное понимание возможного пути развития больного ребенка.

Невротичный тип воспитания отмечается у 29,5 % родителей экспериментальной группы и у 47,0 % родителей контрольной группы. Это достаточно неблагоприятный фактор, так как эти родители проявляют определенную бездеятельность и несостоятельность в отношении развития своего ребенка, пытаются оправдаться внешними причинами собственной родительской несостоятельности. В личности невротичных родителей чаще доминируют истерические, тревожно-мнительные и депрессивные черты. Это проявляется в стремлении избегать трудных жизненных ситуаций, а в отдельных случаях и в отказе от решения проблем.

Психосоматический тип воспитания отмечается у 47,0 % родителей экспериментальной группы и у 11,7 % родителей контрольной группы. Это наиболее благоприятная группа родителей. Они не устраивают скандалов и ссор, в большинстве случаев ведут себя корректно, сдержанно. В поведении, как правило, проявляется нормативность. Все усилия родителей направляются на оказание помощи своему ребенку. Они активно участвуют в деятельности детских образовательных учреждений, повышают свой образовательный уровень, меняют профессию в соответствии с нуждами и проблемами ребенка.

Результаты методики незаконченных ситуаций Н. Д. Михеевой показали следующее. Высоким уровнем родительской компетенции обладают 35,3 % родителей экспериментальной группы и 11,6 % родителей контрольной группы. Средний уровень родительской компетенции характерен для 47,0 % родителей экспериментальной группы и 41,2 % родителей контрольной группы. Низкий уровень родительской компетенции показали 17,6 % родителей экспериментальной группы и 41,2 % родителей контрольной группы.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали, что предлагаемая нами модель логопедического сопровождения родителей детей с речевыми нарушениями имеет определенную эффективность. Ее внедрение способствует нормализации родительских отношений, адекватному принятию родителями своих детей, формированию у родителей определенных знаний о имеющихся у детей нарушениях, способах коррекции имеющихся нарушений, повышению родительской компетентности. Все проведенные в ходе формирующего эксперимента мероприятия в процессе логопедического сопровождения способствуют повышению коррекционно-педагогической компетентности родителей детей с речевой патологией, формированию партнерских и доверительных отношений между логопедом и родителями, развитию активности родителей в коррекционно-педагогическом процессе дошкольной образовательной организации.

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики / И. В. Абрамова, К. А. Горькова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5–2. – С. 301–305.
2. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М. : Академия, 2012. – 316 с.
3. Минаева, Н. Г. Формирование готовности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к решению проблем их образования / Н. Г. Минаева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 57–61.
4. Серебрякова, С. Н. Вовлечение родителей в единое коррекционно-образовательное пространство как фактор эффективности работы с детьми с ОНР / С. Н. Серебрякова, О. В. Степанова // Развитие родительских компетенций : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 19–20 апр. 2015 г. / отв. ред. Т. А. Семенова ; МГОУ. – М., 2015. – С. 195–198.

[В содержание](#)

УДК 378(045)
ББК 74.58

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕРСОНАЛА, РАБОТАЮЩЕГО В ГРУППАХ ИНТЕНСИВНОГО УХОДА В ГКУ ЦССВ «ЮЖНОЕ БУТОВО»

ГУБАНОВА РАЙСА ГЕОРГИЕВНА

старший воспитатель

Государственное казенное учреждение Центр содействия семейному воспитанию
«Южное Бутово», г. Москва, Россия, cool-raisa59@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: группы интенсивного ухода, дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональных компетенций персонала, работающего в группах интенсивного ухода, посредством организации курсов повышения квалификации в рамках программы «ПРОФЛАБ».

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONNEL, THE INTENSIVE LEAVING WORKING IN GROUPS IN SGA CAFE «YUZHNOYE BUTOVO»

GUBANOVA RAISA GEORGIYEVNA

senior tutor

State governmental agency Center of Assistance
to Family Education «Yuzhnoye Butovo», Moscow, Russia

KEY WORDS: groups of intensive leaving, children with heavy and multiple violations of development.

ABSTRACT: In article questions of formation of professional competences of the personnel working in groups of intensive leaving by means of the organization of advanced training courses within the PROFLAB program are considered.

В области обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья особое место занимают обучающиеся с интеллектуальными нарушениями. В последнее время из этой категории детей наиболее пристальное внимание уделяется самой сложной и тяжелой категории детей, имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР). В Центре содействия семейному воспитанию «Южное Бутово» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы такие дети находятся в группах интенсивного ухода. У данной категории детей имеются нарушения психофизического развития, когнитивной, коммуникативной, эмоциональной, волевой сфер. Воспитанники, находящиеся в группах интенсивного ухода, не передвигаются самостоятельно и не могут удовлетворить личные потребности. Поэтому задача сотрудников, работающих в этих группах, состоит в использовании альтернативных путей развития ребенка, возможностей развития его в деятельности, что будет способствовать в какой-то степени компенсации ограниченных возможностей наших воспитанников.

В связи с возрастающими требованиями по улучшению качества жизни детей с ТМНР в группах интенсивного ухода за последние годы произошло немало изменений: доведен до нормы количественный состав групп, оборудована коррекционно-развивающая доступная среда, выделена зона приема пищи, расширено социальное пространство воспитанников [1; 2; 4].

С изменением статуса вспомогательного персонала группы были расставлены приоритеты в работе с детьми, это – коррекционно-развивающий уход, взаимодействие «взрослый – ребенок» по индивидуальному маршруту развития воспитанника, включение каждого ребенка в процесс доступного обучения.

Работа персонала группы носит командообразующий характер, главная цель которого – единство требований, предъявляемых к воспитанникам группы. Ради

достижения главной цели в работе команды необходимо единое информационное и понятийное поле для взаимодействия «взрослый – ребенок». Возможность реализации цели – обеспечение условий, благоприятствующих самореализации и успешной совместной деятельности для всех ее участников.

Но педагогическим сотрудникам и учебно-вспомогательному персоналу не всегда хватает профессиональных компетенций. Поэтому в ГКУ ЦССВ «Южное Бутово» работают методические объединения, методические часы для сотрудников групп, тренинги, индивидуальные консультации, включение в межведомственное взаимодействие, открытые занятия, мероприятия с анализом включенности каждого участника команды.

В 2016–2017 учебном году неоценимую помощь в повышении квалификации оказал Благотворительный фонд Владимира Смирнова «Образ жизни». Фонд совместно с учебно-методическим центром «Детство» организовал обучение по программе «Профессиональное совершенствование сотрудников с учетом требований модернизации социальной сферы» («ПРОФЛАБ»).

Программа повышения квалификации была рассчитана на 144 часа. Посещали занятия сотрудники групп интенсивного ухода – старшие воспитатели, воспитатели, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, логопед, социальный педагог, учебно-вспомогательный персонал (младшие воспитатели, помощники воспитателей), врач, медицинские сестры, массажист.

Программа набрала в себя наиболее современные идеи и подходы к работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития.

В основе обучения лежали новейшие технологии психолого-педагогического сопровождения особых детей, а занятия и тренинги проводили крупные специалисты по изучаемой проблематике. На семинарах-практикумах, тренингах они гармонично сочетали теоретические положения коррекционной педагогики, специальной психологии с наиболее значимыми для сотрудников нашего Центра практическими навыками по коррекционно-развивающему уходу за детьми.

На первом практическом занятии был проведен тренинг на командообразование. В процессе тренинга в зале было много поводов для улыбок и доброго смеха, его участники признались, что совершили немало настоящих открытий про своего соседа и, конечно же, про самих себя. Коллектив ЦССВ «Южное Бутово» отлично проявил себя в командных играх и сумел выйти на новый уровень взаимодействия.

Опыт работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития Центра «Пространство общения» общественной организации «Дорога в мир» (Москва) показал, насколько активным и разносторонним проходит обучение нашей категории детей. Основными вопросами, рассматриваемыми на семинаре, были закономерности развития детей и задачи развития в различные возрастные периоды, специфика различных нарушений развития; влияние нарушений развития на самоощущение и картину мира ребенка. Также на занятиях были рассмотрены принципы организации развивающей среды для детей с различными уровнями

ми развития. Подробно была раскрыта тема развивающего ухода. Наши сотрудники еще раз убедились во мнении, насколько важна коммуникация во время развивающего ухода.

Два семинара, без которых было бы невозможно дальнейшее освоение многослойной программы курса, ориентированной во многом на перестройку сознания сотрудников ЦССВ и развитие восприятия своей профессиональной миссии в новых условиях работы, были посвящены информации по последним изменениям в законодательной базе по теме сиротства. Наши сотрудники вместе со специалистом по работе с семьями в сложной жизненной ситуации, общественным деятелем и представителем БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», высказывали свое мнение, отвечая на вопрос «Зачем нужны изменения в учреждениях?». Далее освещались вопросы формирования привязанности у детей с нарушениями в развитии. В течение второго дня сотрудники познакомились с этапами переживания горя, узнали об особенностях переживания утраты детьми и о том, что можно делать в условиях учреждения для оказания помощи детям и минимизации опыта новых потерь. Очень эмоционально сотрудники отреагировали на просмотр двух документальных фильмов – «Джон» и «Дорога домой». Фильмы, как говорится, «зацепили за живое» участников семинара. Нам были подарены книги Рубена Гальего «Белое на черном». Важный посыл этой книги – импульс взглянуть на человека с ограниченными возможностями как на равного, наделенного зачастую не ограниченными, а, скорее, особыми способностями. И этот посыл мы разделяем и желаем, чтобы наши сотрудники, работающие с особыми детьми, видели их потенциал и учились его раскрывать.

Двухдневный семинар на очень актуальную тему «Позиционирование и правила правильного и безопасного перемещения» провели ведущие семинара Е. Ключкова, врач, специалист по физической реабилитации, директор АНО «Физическая реабилитация», И. Покровская, специалист по АФК, руководитель методического объединения специалистов АФК, БОО «Перспективы» (Санкт-Петербург) на базе нашего учреждения. Они познакомили с методами и приемами позиционирования детей в основных положениях – сидя и лежа. После ознакомления с теоретической базой ведущие посетили несколько детских групп и в дискуссионной форме находили новые решения для правильного позиционирования в той или иной ситуации детей с ТМНР. Далее сотрудников познакомили с методами профилактики болей в спине, а также принципами правильного безопасного перемещения. Так как наши подопечные дети, в основном с детским церебральным параличом, с множественными нарушениями, то в элементарном уходе за таким ребенком можно столкнуться с множеством непростых задач. Их меньше, когда ребенок маленький, но с возрастом, поскольку вес ребенка тоже растет, растут и сложности, в их числе и сорванные спины у персонала. Мы узнали, что, к сожалению, в нашей стране обучение персонала правильному безопасному, в первую очередь для себя, перемещению находится на начальной стадии. Большинство сотрудников познакомились и услышали о данных техниках впервые. Участники взяли на вооружение полезные рекомендации от ведущих специалистов, которые

обязательно найдут свое практическое воплощение и окажут поддержку в модернизации работы ЦССВ, повысив качество жизни детей и улучшив качество работы сотрудников. Сотрудники после занятий приступили к осуществлению возможных мер по улучшению положения детей в колясках подручными средствами, оборудована часть столиков, сшиты поддерживающие валики, подголовник, «индийские штанишки». В кроватях используется поддерживающее гнездо из одеяла для расслабления мышц тела ребенка.

Очередной курс в рамках проекта «Профлаб» был посвящен теме «Развивающий уход. Роль коммуникации в процессе развивающего ухода. Диалог через прикосновение», который провели Татьяна Бондаренко, педагог-психолог, учитель индивидуального обучения отделения «Особый ребенок» (Санкт-Петербург), и Руслан Вялитов, педагог-психолог центра «Пространство общения» (Москва). Теоретическая часть была посвящена обсуждению вопросов – возможно ли построить диалог с неречевым ребенком? Какие способы реагирования все же доступны таким детям? В групповом взаимодействии были проговорены уже известные виды вербальных и невербальных сигналов, такие как дыхание, положение тела, расстояние, движения, мимика, взгляд, вокализации, изменение тонуса мышц, температура, сердцебиение, цвет, влажность кожи, плач, агрессия, улыбка. А также разные виды коммуникации, такие как диалог через прикосновения, смену положения тела, вибрации, диалог через дыхание. Важно было понять, что все свои действия необходимо проговаривать ребенку. Участники тренинга играли в парах, старались узнать запрос ребенка и удовлетворить этот запрос. Надеемся, что полученные знания, опыт переживания тех чувств, которые испытывает особый ребенок во время общения с другим человеком, помогут усовершенствовать взаимодействие с ребенком.

Теме кровной семьи, ее ценности для особого ребенка, взаимодействию учреждения с семьей был посвящен отдельный семинар. Специфика и принципы работы с кровной семьей, взаимодействие с семьей по единым методикам развития и обучения ребенка наиболее актуальна для нашего коллектива, так как учреждение постепенно переходит на работу с родительскими детьми. Участники подробно обсудили общую проблематику взаимодействия учреждения с родителями особого ребенка. Особое внимание уделили частным проблемным случаям налаживания контакта между сотрудниками учреждения и семьей. Было очень полезно послушать лектора и пересмотреть свои взгляды на некоторые позиции взаимодействия сотрудников с семьей.

Очередной семинар по кормлению детей с тяжелыми множественными нарушениями был проведен на базе нашего учреждения. Акцент в обучении ставился на практику. В рамках занятия были рассмотрены как часто встречающиеся, так и наиболее проблемные случаи. После получения теоретических знаний участники осваивали прикладные навыки друг на друге: поили, кормили, чистили зубы. А затем работали непосредственно в детских группах. Семинар провели Е. Шошина, олигофренопедагог, клинический психолог, специалист по кормлению, ведущая обучающих программ для специалистов и волонтеров, посвящен-

ных организации помощи детям с нарушениями развития, Центр междисциплинарных технологий и реабилитации (Санкт-Петербург) и А. Альбертовская, инструктор адаптивной физической культуры, массажист, специалист по кинестетике и базальной стимуляции, Центр междисциплинарных технологий и реабилитации (Санкт-Петербург). Тема кормления была очень актуальна и важна для обучения наших сотрудников.

А. Битова, директор РБОО «Центр лечебной педагогики» (ЦЛП), член Совета при Правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере (Москва), затронула актуальную тему «Индивидуальная программа развития детей с разными синдромами». Наши сотрудники познакомились с методами работы центра, принципами активного обучения, разобрали примеры решений частных случаев из практики ЦЛП.

В профлабовском коллективе всегда было единомыслие и активная обратная связь, всем был интересен результат совместной работы. День ото дня знания и умения наших сотрудников пополнялись, расширялись, обогащался практический опыт.

В завершение программы обучения все сотрудники учреждения подготовили и защитили проекты по изученным темам. Все делились на группы по 3–4 человека, выбирали наиболее близкие для них темы, связанные с их профессиональной деятельностью. С помощью проекта участники рассказывали о том, какую новую полезную информацию они планируют внедрить и уже применяют в работе, к каким изменениям привело участие в «ПРОФЛАБе».

На защите проектов коллектив сотрудников ГКУ ЦССВ «Южное Бутово» услышал добрые теплые слова благодарности за сотрудничество и неравнодушие в работе с нашими детьми от членов комиссии.

В заключение следует отметить, что проект «ПРОФЛАБ» позволил повысить квалификацию персонала, поменять мировоззрение, перестроить направления взаимодействия с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, увидеть перспективы развития «особых» детей.

Список использованных источников

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Л. И. Акатов. – М. : Владос, 2003. – С. 59–65, 138–153.
2. Дубровская, Т. А. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / Т. А. Дубровская, М. В. Воронцова. – М. : РГСУ, 2014. – 364 с.
3. Технологии социальной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии в современных условиях : программа повышения квалификации. – Сочи, 2002. – 32 с.
4. Теория социальной работы : учебник / под ред. проф. Е. И. Холостовой. – М. : Юристъ, 2001. – 334 с.

[В содержание](#)

УДК 37.013-053.5(045)

ББК 74.00

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ДЕМИДОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии

Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсеева, г. Саранск,

учитель начальных классов

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8»

г. Саранск, Россия, demidovalena@bk.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: универсальные учебные действия: регулятивные, познавательные и личностные, младший школьник; концепция развивающего обучения.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена инновационным процессам в российском образовании. Основным требованием Федерального государственного образовательного стандарта стало выдвигание концепции универсальных учебных действий; отмечено, что цель ФГОС не просто «знания», а «знания в действии»; показана значимость ряда апробированных методик, с помощью которых педагог может достичь поставленной цели – «научить учиться».

PECULIARITIES OF THE FORMATION OF UNIVERSAL ACADEMIC ACTIVITIES OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF STANDARDIZATION OF EDUCATION

DEMIDOVA ELENA ALEKSANDROVNA

Graduate student master of psychology and defectology

Mordovian State Pedagogical Institute,

primary school teacher

Secondary school № 8, Saransk, Russia

KEY WORDS: universal educational activities, junior schoolchild, concept of developing education.

ABSTRACT: The article is devoted to innovative processes in Russian education. It is noted that the changes are related to the fact that not only «knowledge» but «knowledge in action» comes first. The main requirement of the modern Russian state educational standard was the promotion of the concept of universal educational action; the importance of a number of approved methods by which the teacher can achieve the stated goal – «to teach to learn».

В настоящее время в системе образования происходят активные инновационные процессы, связанные с изменениями устоявшихся социокультурных структур. Традиционные представления, к которым привык человек, перестают отве-

чать потребностям современного общества. В динамично изменяющемся мире формируется особое требование к образованию. Простое владение информацией постепенно обесценивается, на первое место выходят умения, связанные с ее владением. В приоритете стоит концепция «знания в действии». Система образования во всем мире находится в поиске новых, действенных, отвечающих современности моделей обучения. Главной характерной чертой образования являются новаторские идеи. В результате взаимодействия новых технологий и устоявшихся традиций появляется нечто новое, а именно разработка новых целей и задач образования, которые будут наиболее полно и конкретно отвечать современным требованиям.

Переход к новой образовательной системе в нашей стране отражается в новых государственных стандартах образования. Обратимся к Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО). В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, который предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики;

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социального желаемого результата личностного и познавательного развития;

- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

- признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

- учет индивидуальных возрастных, психологических, физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности, форм общения для определения целей образования, воспитания и путей их достижения;

- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

- разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;

- гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и созда-

ет основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности [7, с. 19].

Ключевой идеей ФГОС НОО является то, что в результате обучения школьники имеют возможность получить не только знания, но и универсальные действия. ФГОС НОО рассматривает универсальные учебные действия (УУД) как основу, на которой должна быть осуществлена коренная трансформация всей системы российского образования. Также УУД рассматриваются как комплекс, который предоставит учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметах, так и в строении самой учебной деятельности [7, с. 54].

Концепция развития УУД в педагогической науке появилась не так давно. Данная концепция разработана на основе системно-деятельностного подхода группой авторов под руководством А. Г. Асмолова (Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанов). В начальной школе она призвана конкретизировать требования к результатам начального общего образования, дополнить традиционное содержание образовательно-воспитательных программ, обеспечить планирование образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях, начальной школе, что в итоге обеспечит преемственность образования.

Теоретико-методологической основой разработки Концепции развития УУД для ступени полного общего образования в рамках создания государственных стандартов общего образования второго поколения стали культурно-исторический и системно-деятельностный подходы, разрабатываемые в трудах отечественных ученых (Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. Г. Асмолова и др.) и раскрывающие основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, общую структуру учебной деятельности учащихся [1, с. 12]. Эта концепция, по мнению авторов, призвана конкретизировать требования к результатам начального общего образования и дополнить традиционное содержание образовательно-воспитательных программ. Методологические принципы созданной Концепции могут быть представлены следующим образом: положение о развивающем обучении, которое заложено в выражении «обучение ведет за собой развитие (Л. С. Выготский); положение «О зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский); принцип культурно-исторической природы психики и ее развития как процесса присвоения социокультурного опыта в процессе обучения (Л. С. Выготский); положение о структуре учебной деятельности: мотивы, учебная задача, учебные действия, контроль и оценка (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов); положение о единстве и взаимообусловленности развития мотивационно-смысловой сферы личности в ходе осуществления системы ведущих видов деятельности [6, с. 65]. Таким образом, Концепция развития УУД включает в себя различные научные результаты таких авторов, как Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин.

Л. С. Выготский дает следующее определение понятию «...универсальные учебные действия – это обобщенные действия, обеспечивающие умение учиться.

Обобщенным действиям свойственен широкий перенос, т. е. обобщенное действие, сформированное на конкретном материале какого-либо предмета, может быть использовано при изучении других предметов» [2, с. 71]. Далее ученый конкретизирует, что достижение умения учиться предполагает полноценное освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебная цель; 3) учебная задача; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка) [2, с. 64].

В рамках Концепции дается понимание УУД, они означают умение учиться, то есть способность субъекта к самообразованию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [1, с. 32].

В этой связи особый интерес представляет теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина, который выделяет 4 блока УУД: *личностные действия* обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся, жизненное, личностное, профессиональное самоопределение; действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся, а также ориентации в социальных ролях и межличностных отношениях; *регулятивные действия* обеспечивают организацию учебной деятельности, а именно: 1) целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что еще неизвестно; 2) планирование; 3) определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; 4) прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения; 5) контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном; 6) коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия; 7) оценка – выделение осознания учащимися того, что уже освоено и что еще подлежит усвоению; *познавательные действия* обеспечивают процесс осмысленного овладения содержанием обучения, какой-либо деятельности и самопознания: 1) самостоятельное формулирование цели; 2) структурирование знаний; 3) постановка и формулирование проблем; 4) самостоятельное создание способов решения проблем; к *коммуникативным действиям* относятся: 1) планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; 2) умение выражать свои мысли; 3) владение монологической и диалогической формами речи [7, с. 114].

Таким образом, созданная концепция развития УУД помогает выделить главные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах УУД, как показатели статичного, гармоничного развития личности, которые обеспечивают большие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями и навыками, а также способностью к сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

Подчеркнем, что ФГОС НОО требует три группы результатов: *предметные, метапредметные и личностные УУД*. Главная задача учителя – это получить совокупность трех результатов. Поэтому для учителя начального образования значимо научить не просто получать знания, а стараться получить, «добыть» их самому. Однако для того чтобы ребенок смог организованно это сделать, учитель

целенаправленно выстраивает форму урока в рамках ФГОС НОО. Обратимся к критериям создания результативного занятия: цели урока задаются с тенденцией передачи функции от учителя к ученику; учитель систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т. п.); используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе; учитель владеет технологией диалога, обучает учащихся ставить вопросы; эффективно (адекватно цели урока) сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит детей работать по правилу и творчески; на уроке задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит специальное формирование контрольно-оценочной деятельности обучающихся); добивается осмысления учебного материала всеми учащимися, используя для этого специальные приемы; учитель стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи; учитель специально планирует коммуникативные задачи урока; принимает и поощряет выражаемую учеником собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения [3, с. 19].

Для достижения целей требований ФГОС НОО учителем используются разнообразные методы и технологии, а именно: метод проектов; информационно-коммуникативные технологии; здоровьесберегающие технологии. Приоритетным становится метод проектов, так как в его основу положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников. Указанные методы и технологии позволяют развивать и формировать разные умения и навыки: во-первых, регулятивные умения (обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки цели, планирования, коррекции, оценки успешного усвоения); во-вторых, личностные действия (позволяют сделать учение осмысленным через сравнение с реальными жизненными ситуациями; позволяют сориентироваться в нравственных нормах и правилах, выработать свою жизненную позицию); в-третьих, познавательные (включают действия исследования, поиска, отбора и структурирования необходимой информации); в-четвертых, коммуникативные умения (обеспечивают возможности сотрудничества – это умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и выполнять совместную деятельность [1, с. 98].

Стоит отметить, что в современном процессе обучения учащихся начальных классов встречаются затруднения, связанные с отсутствием целенаправленно проводимого мониторинга, отслеживания уровня получаемых УУД. На наш взгляд, апробированных методик достаточно, чтобы суметь оценить достижения учащихся. В настоящее время существует несколько таких методик. Например, *Государственная итоговая аттестация (ГИА), Единый государственный экзамен (ЕГЭ), Основной государственный экзамен*. В начальном общем образовании существует *Всероссийская проверочная работа (ВПР) и контрольно-измерительные материалы (КИМы)*. При успешном выполнении учащимися заданий, предложенных в

процессе данных контрольных испытаний, можно оценить общий уровень сформированности УУД. Но самой главной задачей учителя начальных классов, несмотря на использование различных методов, форм и технологий проведения урока, является задача «научить учиться».

Для выявления уровня сформированности УУД младшего школьника нами разработана диагностическая тетрадь. Данная методика включает в себя ряд заданий, направленных на диагностику познавательных, регулятивных, коммуникативных и личностных умений. Для диагностики *личностных* УУД предлагаются такие задания, как «Определение мотивов учения» (М. Р. Гинзбург), «Хороший ли ты сын (дочь)» (И. Л. Лаврентьева); *регулятивные* УУД определяются путем решения «Лесенки уроков» (Л. Е. Елфимова), «Графического диктанта», выполнения «Островитянского письма» (Д. Б. Эльконин, А. Б. Воронцов); *познавательные* УУД выявляются посредством решения «Лабиринта»; *коммуникативные* УУД исследуются путем определения «Последовательности событий» (Н. А. Бернштейн), а также методов «Составь рассказ» и «Ситуация выбора». Отметим, что разработанная нами диагностическая тетрадь прошла апробацию на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. Саранск. Тетрадь создана в помощь педагогам начальной школы, а также педагогу-психологу. Ценность представленной работы заключается в том, что разработанная тетрадь может использоваться как в печатном виде, так и при посредством применения ИКТ. Основными адресатами данной разработки являются ученики 2-х классов, которые испытывают трудности в обучении. Полагаем, что материалы тетради будут интересны учителям начальных классов современной образовательной организации.

Таким образом, в современном образовательном процессе особая роль отводится универсальным учебным действиям, которые призваны предоставить учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметах, так и в строении самой учебной деятельности. Поэтому сейчас особый интерес для педагогов-практиков представляет как процесс формирования УУД, так и процесс оценки их сформированности. С этой целью можно эффективно применять диагностическую тетрадь, позволяющую целенаправленно осуществлять диагностику познавательных, регулятивных, коммуникативных и личностных умений.

Список использованных источников

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.
3. Кузнецова, М. И. ФГОС и совершенствование системы контроля и оценивания достижений младших школьников. / М. И. Кузнецова // Начальная школа до и после. – 2011. – № 3. – С. 19–23.

4. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 134 с.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
6. Эльконин, Д. Б. Психология развития / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2001. – 144 с.
7. Яшкова, А. Н. Мониторинг универсальных учебных действий в начальной школе : диагностический комплекс / А. Н. Яшкова. – Саранск : Морд. гос. пед. ин-т, 2013. – 140 с.
8. Яшкова, А. Н. Психологическое сопровождение мониторинга метапредметных и личностных результатов начального образования / А. Н. Яшкова // Герценовские чтения. – 2013. – № 4. – С. 86–89.

В содержание

УДК 376. 42(045)
ББК 74. 3

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО И ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

ЕГОРОВА ЛЮБОВЬ ИВАНОВНА

воспитатель

Государственное казенное учреждение Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово», г. Москва, Россия, Lubava1506@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: зрительное и пространственное восприятие, дети с умеренной степенью умственной отсталости, коррекционная работа.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются вопросы развития зрительного и пространственного восприятия у детей с умеренной степенью умственной отсталости в рамках занятий воспитателя. Предлагаются задания по развитию зрительного восприятия и внимания, памяти, пространственных представлений.

DEVELOPMENT OF VISUAL AND SPATIAL PERCEPTION IN CHILDREN WITH MODERATE DEGREE OF INTELLECTUAL BACKWARDNESS

EGOROVA LYUBOV IVANOVNA

tutor

State governmental agency Center of Assistance to Family Education
«Yuzhnoye Butovo», Moscow, Russia

KEY WORDS: visual and spatial perception, children with moderate degree of intellectual backwardness, correctional work.

ABSTRACT: In article questions of development of visual and spatial perception in children with moderate degree of intellectual backwardness within the tutor's occupations are considered. Tasks on development of visual perception and attention, memory, spatial representations are offered.

Ощущения и восприятие – это первая ступень познания окружающего мира и всех наших знаний о нем. Эта ступень важна на протяжении всей жизни.

Восприятие – это сложный психический процесс, который формируется на основе синтеза разных ощущений: зрительных, слуховых, тактильных, обонятельных, кинестетических. Процесс восприятия связан с вниманием, памятью, мышлением, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску. Именно восприятие связано с преобразованием информации, поступающей из внешней среды. В результате этого формируются психические образы, которыми в дальнейшем оперируют внимание, память, представление, воображение, мышление, эмоции. Целостное восприятие как бы подготавливает некоторые стороны причинного мышления. Когда человек детально представляет предмет с его частями, он может осознать причины нарушения целого [2].

Основной объем информации об окружающем мире ребенок получает благодаря зрению. Зрительное восприятие – это сложная работа, в процессе которой осуществляется анализ большого количества раздражителей, действующих на глаз. Чем совершеннее зрительное восприятие, тем разнообразнее ощущения.

Зрительное восприятие включает произвольность, целенаправленность, зрительно-моторные координации, навыки зрительного обследования, аналитико-синтетическую деятельность зрительного анализатора, объем, константность восприятия. Зрительные образы, как и любые психические образы, сложны, они включают три уровня отражения: сенсорно-перцептивный, уровень представлений и вербально-логический уровень. Зрительные образы у умственно отсталых детей (как показали исследования К. И. Вересотской, В. Г. Петровой) обедненные и неустойчивые. Дети с умственной отсталостью с трудом выделяют в объекте составляющие его части, пропорции, своеобразие строения, могут упустить важные детали; не всегда точно распознают цвет и цветовые оттенки. В процессе узнавания объектов и явлений, знакомых по прошлому опыту, у них проявляется обобщенное узнавание, отождествление предметов, имеющих некоторое сходство, искаженность и неадекватность представлений об окружающей действительности. У детей зрительные представления значительно отличаются от реальных предметов. Множество неточностей проявляется при восприятии в измененных условиях (новый ракурс предмета) и воспроизведении нескольких сходных объектов. Представления, возникшие у таких детей без регулирующего участия педагога, бедны, нечетки, фрагментарны, ошибочны.

Нарушения зрительного восприятия ведут к трудностям выделения предметов из окружающей их обстановки, сходства и различия фигур, их величины, соотношения частей.

Недостаточное развитие у детей зрительного восприятия ведет за собой отставание в формировании пространственного ориентирования. В зрительно-пространственном восприятии большую роль играет глазодвигательная система – быстрота, точность глазодвигательных реакций. Глазодвигательная система участвует в анализе и оценке последующих изменений таких пространственных свойств, как положение объектов в поле зрения, величина и удаленность объектов, их движения, различные соотношения между объектами.

При целенаправленной и систематической работе недостаточность зрительного и зрительно-пространственного восприятия можно значительно уменьшить.

Работе с детьми с умеренной умственной отсталостью по развитию зрительного восприятия, внимания, памяти в ГКУ ЦССВ «Южное Бутово» уделяется много внимания. Анализ результатов диагностики зрительного восприятия предметов позволил выявить следующее:

- трудности целостности зрительного восприятия;
- трудности концентрации и переключения зрительного внимания;
- несформированность зрительной памяти;
- недостаточная сформированность способности ориентироваться в пространстве;
- нарушение зрительно-моторной координации.

В связи с чем была проведена коррекционная работа по формированию зрительных образов предметов, их положения в пространстве, которая преследовала следующие задачи:

- формирование зрительных образов предметов, представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, их положения в пространстве;
- расширение объема, точности и полноты зрительных восприятий и зрительной памяти;
- формирование умений наблюдать за объектом, зрительно и тактильно обследовать его, т. е. формирование поисково-исследовательской деятельности;
- совершенствование зрительно-двигательной координации;
- формирование речи в процессе зрительно воспринимаемых предметов и объектов, их свойств, явлений действительности [3; 4; 5].

Для развития зрительного восприятия, внимания, памяти на занятиях использовались задания, которые постепенно усложнялись по мере их овладения детьми.

Задания для развития зрительного восприятия, внимания:

1. Привлечь внимание к окружающим предметам. Назвать, показать, что изображено на картине.
2. Выделить из множества картинок заданные по определенной теме «Цветы», «Деревья», «Растения», «Игрушки» и т. д.
3. Соотнести черно-белые изображения предметов с цветными.
4. Узнать предмет по контурному изображению.

5. Соотнести предметы с их черными силуэтами.
6. Найти различия в двух предметных картинках.
7. Узнать предметы, наложенные друг на друга.
8. Найти лишний предмет, который не соответствует по своему расположению остальным.

9. Найти одинаковые предметы.

10. Узнать, показать, назвать недорисованные изображения предметов.

11. Определить, что неправильно нарисовал художник.

12. Определить, что забыл нарисовать художник.

13. Найти и различить предметы в затрудненном для восприятия виде.

14. Найти и соотнести предмет с геометрической фигурой.

15. Составить из частей целое (разрезные картинки, пазлы, «заплатки»).

16. Угадать предметы по отдельным деталям.

17. Узнать зашумленные предметы.

Задания для развития памяти:

1. Запомнить ряд предметов, по памяти восстановить порядок их расположения.

2. Сравнить две картинки и найти их отличия.

3. Восстановить первоначальную последовательность картинок (кукла, мяч, мишка – мяч, кукла, мишка).

4. Запомнить расположение и цвет геометрических фигур, воспроизвести эти фигуры на листе бумаги.

Задания на развитие пространственных представлений:

1. Назвать и показать верхние, затем нижние части тела на рисунке, а затем у себя.

2. Назвать, что выше (ниже) всего.

3. Показать действия, которые можно совершать верхними частями тела (повороты, наклоны головы, махи руками, вращение туловища и т. д.).

4. Показать действия, которые можно совершать нижними частями тела (приседания, махи ногами, вращения бедрами и т. д.).

5. Назвать и показать части тела на себе, на картинке.

6. Назвать и показать правые и левые части тела.

7. Назвать как можно больше предметов, которые находятся справа (слева), спереди (сзади).

8. Стоя на одном месте назвать или показать предметы, которые расположены высоко (низко), далеко (близко).

9. Предложить ребенку провести на листе бумаги дорожку от одного предмета к другому.

10. Понимать и правильно употреблять предлоги – спереди, сзади, за, между, около, рядом, на, под, над, в.

Коррекционные занятия разработаны по лексическим темам, проводились в познавательной для детей форме. Занятия построены таким образом, чтобы у ре-

бенка сложились реальные представления о предметах и их свойствах, чтобы в их обследовании участвовали все анализаторы: зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые. Занятия включали следующие этапы:

1. Организационный момент. Создание игровой ситуации, направленной на формирование мотивации.

2. Зрительное восприятие и описание предмета или явления окружающей жизни.

3. Обследование предмета. Сравнение 2-х предметов. Развитие зрительно-моторной координации.

4. Упражнения, развивающие мыслительные операции: классификация предметов по различным признакам, выделение «3-го лишнего», нахождение предмета по словесному описанию.

5. Восприятие предметов в усложненных условиях: наложенных, изображенных в необычном ракурсе.

6. Упражнения, развивающие зрительную память, внимание.

7. Итог занятия.

Занятия строились по принципу «от простого к сложному». Начинали с первых задач, добавляя задания по мере развития зрительного восприятия, увеличения объема внимания и памяти у детей, улучшения зрительно-двигательной координации, а также постепенно увеличивали объем познавательной информации о предмете или природном явлении, познакомили с одним предметом, затем сравнивали с другим. Части занятий можно использовать и на других занятиях для закрепления материала.

Список использованных источников

1. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : БУК-МАСТЕР, 1993. – 191 с.

2. Краснощекова, Н. Развитие ощущений и восприятия у детей от младенчества до младшего школьного возраста: игры, упражнения, тесты / Н. Краснощекова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 319 с.

3. Кыласова, Л. Е. Развитие речи. Конспекты занятий для подготовительной группы / Л. Е. Кыласова. – Волгоград : Учитель, 2008. – 332 с.

4. Рыжова, Н. В. Развитие речи в детском саду / Н. В. Рыжова. – Ярославль : Академия развития, 2008. – 112 с.

5. Волчкова, В. Н. Конспекты занятий в старшей группе детского сада. Экология. – В. Н. Волчкова, Н. В. Степанова. – Воронеж : ЧП Лакоценин, 2006. – 132 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36
ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

ЕЛИСЕЙКИНА ЕКАТЕРИНА АНДРЕЕВНА

учитель-логопед

Муниципальное учреждение Психолого-социальный центр «Надежда»
Пензенская область, г. Заречный, Россия, katyaeliseikina@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: речевое развитие, дошкольники с тяжелыми нарушениями речи, общее недоразвитие речи.

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты исследования особенностей речевого развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи; характеризуется звуко-слоговая структура слова, фонематическое восприятие, звукопроизношение, активный словарь, грамматический строй речи, связная речь детей с общим недоразвитием речи первого и второго уровней.

THE PECULIARITIES OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

ELISEYKINA EKATERINA ANDREEVNA

teacher speech therapist

municipal authority Psychology and Social Centre
Penza region, Zarechnyi, Russia

KEY WORDS: speech development, preschoolers with severe speech disorders, motor alalia, sensory alalia, general underdevelopment of speech.

ABSTRACT: The article presents the results of empirical studies of speech development of preschool children with severe speech disorders; characterized by sound-syllabic structure of the word, phonemic perception, pronunciation of sounds, vocabulary, grammatical structure of speech, coherent speech of children with General speech underdevelopment of the first and second levels.

Речевое общение порождает социальные контакты, с помощью которых формируются и совершенствуются представления ребенка об окружающем мире. В процессе речевого развития он начинает осознавать собственное поведение, приобретает способность регулировать его. Речевое общение создает условия для планирования самостоятельной деятельности и участия в коллективном труде [3, с. 19].

Отечественными исследователями доказано, что речевые отклонения в разной степени отрицательно влияют на все составляющие психического развития. Они затрудняют построение отношений в социуме и особенно болезненно затрагивают процесс формирования высших уровней познавательной деятельности, что

не может не сказываться на качестве школьного обучения (Н. С. Жукова, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская и др.).

Речь детей с общим недоразвитием второго уровня, как правило, бедна, ребенок ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий. Словесное обобщение существенно затруднено. Одним и тем же словом называются предметы, имеющие внешнее сходство, близкие по назначению или другим признакам [1, с. 54].

Об ограниченности словарного запаса свидетельствует незнание многих слов, обозначающих части предмета (ветки, ствол, корни дерева), посуду (блюдо, поднос, кружка), транспортные средства (вертолет, моторная лодка), детенышей животных (бельчонок, ежата, лисенок) и др. [2, с. 159].

Звукопроизносительная сторона речи сильно отстает от возрастной нормы, нарушено произношение большинства звуков, грубо нарушена передача слов разного слогового состава, фонематический слух не сформирован. Рассказ по картине возможен только при помощи наводящих вопросов, строится примитивно, короткими фразами [5, с. 12].

Цель логопедического сопровождения ребенка с тяжелым нарушением речи – выбор оптимальных путей логопедической работы по коррекции речевых нарушений, способствующих успешной адаптации и интеграции его в социуме [1; 2; 4; 5]. Один из возможных подходов логопедического сопровождения реализуется в рамках деятельности Психолого-социального центра, сосредоточившего в себе различных специалистов (логопед, психолог, дефектолог, социальный педагог и др.). Первым этапом нашей опытно-экспериментальной работы была диагностика речевого развития детей с общим недоразвитием речи.

Для исследования речи детей был проведен констатирующий эксперимент на базе МАДОУ «Детский сад № 17» г. Заречный Пензенской области. Обследовались 10 человек в возрасте от 3 до 5 лет. Обследование проходило в апреле 2017 года и проводилось с каждым ребенком индивидуально.

По данным психолого-медико-педагогической комиссии у детей данной группы было выявлено общее недоразвитие речи I и II уровней. Речь данной категории детей малопонятна, часть детей используют в своей речи звукоподражания, отдельные существительные, имеются нарушения звукопроизношения. Данными особенностями обусловлен подбор диагностических методик.

Для обследования звуко-слоговой структуры слова предлагались для повторения за логопедом слова разной слоговой структуры: односложные, двухсложные, со стечением согласных в начале, в середине, в конце слова; многосложные слова, состоящие из сходных звуков.

Критерии оценки:

3 балла – правильное и точное воспроизведение в темпе предъявления;

2 балла – замедленное послоговое воспроизведение;

1 балл – искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски и перестановки звуков и слогов внутри слова);

0 баллов – невоспроизведение, отказ.

Для обследования фонематического восприятия были использованы следующие задания.

1 задание. Различение фонем из группы свистящих и шипящих, звонких и глухих, сонорных. С этой целью предлагалось повторить отраженно за логопедом различные оппозиционные слоги, например: ба–па, ша–жа–ша.

Вначале предъявляется первый член пары (ба–па), затем второй (па–ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба–па–па–ба). Слоги предъявлялись до первого воспроизведения.

Критерии оценки:

3 балла – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

2 балла – если первый член слоговой пары воспроизводился правильно, а второй уподоблялся первому;

1 балл – за неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов – за отказ от выполнения или полная невозможность воспроизведения пробы.

2 задание. Ребенку предлагалось выбрать из двух картинок нужную (бочка – дочка, бинт – винт, тапки – шапки, крыса – крыша и др.).

Критерии оценки:

2 балла – правильно выполнены все задания;

1 балл – выполнение с ошибками;

0 баллов – невыполнение.

3 задание.

Логопед произносит ряд слов. Перед ребенком ставится задача – хлопать в ладоши, услышав слово с заданным педагогом звуком. Например, найти слова со звуком [с]: шапка, сани, зубы, каша, Саша, снег, заяц и др.

Критерии оценки:

3 балла – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

2 балла – если задание выполнялось частично;

1 балл – за неточное выполнение задания;

0 баллов – за отказ от выполнения.

Обследование звукопроизношения проводилось по методике Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой, Г. В. Чиркиной.

В первом задании дети должны были отраженно повторить звуки речи.

Во втором задании дети должны были повторить отраженно слова с наличием определенного звука в начале, середине или в конце слова.

Третье задание давалось на произнесение звуков в словах с разной слоговой структурой. Задание заключалось в отраженном повторении слов.

Критерии оценки:

- 4 балла – правильно произносятся все звуки;
- 3 балла – нарушается произношение одного звука;
- 2 балла – нарушается произношение 2–3 звуков;
- 1 балл – искажаются, заменяются более 3 звуков;
- 0 баллов – искажаются, заменяются все звуки.

Обследование активного словаря у детей включало несколько серий.

1 серия заданий направлена на обследование слов, обозначающих предметы.

1 задание. Ребенку предлагается назвать предметы, изображенные на предъявляемых картинках.

2 задание. Название предмета по его описанию. Ребенку предлагается вопрос, характеризующий предмет: «Как называется помещение, где читают, выдают и получают книги?».

3 задание. Нахождение общих названий.

Доскажи: стол – мебель, а чашка – (что?), сапоги – обувь, а шуба – (что?), земляника – ягода, а боровик – (что?), комар – насекомое, а щука – (кто?).

Критерии оценки:

- 3 балла – за каждое правильно выполненное задание;
- 2 балла – за неполное выполнение задания;
- 1 балл – за выполнение задания с множеством ошибок;
- 0 баллов – за отказ от выполнения задания.

2 серия заданий направлена на обследование называния признаков предмета.

1 задание. Логопед называет ребенку слово (существительное) и задает вопрос – какой? какая? какое?

Критерии оценки:

- 3 балла – за каждое правильно выполненное задание;
- 2 балла – за неполное выполнение задания;
- 1 балл – за выполнение задания с множеством ошибок;
- 0 баллов – за отказ от выполнения задания.

3 серия заданий направлена на обследование названий действий людей и животных.

1 задание. Логопед спрашивает у детей – повар что делает? А что делает почтальон, сапожник, художник, учитель?

2 задание. Логопед задает детям вопрос – кто как передвигается (ласточка летает, а лягушка? кузнечик? щука, змея, воробей, еж?). Задание лучше выполнять с помощью предметных картинок.

Критерии оценки:

- 3 балла – за каждое правильно выполненное задание;
- 2 балла – за неполное выполнение задания;
- 1 балл – за выполнение задания с множеством ошибок;
- 0 баллов – за отказ от выполнения задания.

Обследование грамматического строя речи состояло из трех блоков: на словообразование, образование предложно-падежных форм и задания на согласование.

Критерии оценки:

3 балла – за каждое правильно выполненное задание;

2 балла – за неполное выполнение задания;

1 балл – за выполнение задания с множеством ошибок;

0 баллов – за отказ от выполнения задания.

Обследование связной речи проводилось по методике, предложенной Л. Ф. Ефименковой. Задания у детей вызвали очень большие трудности.

При обследовании связной речи логопед выявляет умение ребенка:

– пересказывать: а) ранее знакомый текст; б) незнакомый текст;

– составлять рассказ: а) по серии сюжетных картинок с предварительным расположением в последовательности рассказа; б) по сюжетной картинке; в) по представлению детей.

При обследовании связной речи вспомогательные вопросы задавать не следует, так как преследуется определенная цель. Если ребенок не может справиться без наводящих вопросов, то это фиксируется в протоколе, и перечисляются вопросы, которые задавал логопед, и ответы детей.

Все рассказы и пересказы детей записываются так, как их передают дети, т. е. стенографируются. После обследования связной речи детей логопед составляет план работы с детьми по подгруппам.

В результате проведения исследования получились следующие данные.

Обследование звуко-слоговой структуры слова показало, что многие erroneously повторили за логопедом односложные и двусложные слова, затруднение у них вызвали слова со стечением согласных и многосложные слова. Справились с заданием дети 4–5 лет.

У детей трех лет это задание вызвало значительные трудности. Они с ошибками повторяли односложные и двусложные слова: переставляли, пропускали слоги, недоговаривали окончания.

В ходе обследования фонематического восприятия было выявлено большие затруднения у детей 3-х лет. Дети с ошибками повторяли за логопедом слоги. Дети 4–5 лет лучше справились с заданием, но тоже допускали ошибки. Выполнение второго задания не вызвало особой трудности у детей, почти все справились с заданием, выбирали правильные картинки. Но все же один ребенок отказался от его выполнения.

Третье задание вызвало большие затруднения. Только 20 % выполнили это задание без ошибок и различали слова с заданным звуком от ряда других. Остальные дети erroneously хлопали в ладоши, не отличая заданный звук от ряда других.

Результаты обследования звукопроизношения показали, что дети 4–5 лет при произнесении звуков изолированно не испытывали особых сложностей. Но лишь у 10 % присутствовали все звуки. У остальных было нарушено произнесение

свистящих, шипящих и соноров. Дети младшей группы не справились с заданием. В ходе проведения этого задания дети повторяли звуки, искажая их.

Второе задание дошкольники выполняли более охотно. Они повторяли слова, не задумываясь над произнесением и после произнесения рассказывали историю, связанную с заданным словом, если оно было знакомым.

Результаты обследования звукопроизношения показали, что 20 % детей заглашали звонкие звуки при произнесении (папа – баба, том – дом, тети – дети); 30 % детей пропускали звук [в] (ата – вата, ода – вода); почти ни у кого не было в речи звука [ж], они либо заменяли его, либо пропускали вообще (аба – жаба, зук – жук); 50 % детей заменяли или пропускали звук [з] (донт – зонт, аяц – заяц, ва – ваза); все дети пропускают звуки [л] и [ль] (апа – лапа, иса – лиса, ябоко – яблоко, бутыка – бутылка); все дошкольники пропускали звуки [р] и [рь] (ыба – рыба, ак – рак, дыа – дыра, дога – дорога); половина испытуемых пропускали звук [с] или заменяли его (абака – собака, кака – Саша, ани – сани, ока – сорока); 40 % пропускали звук [сь] (иний – синий, иа – сила); 20 % – звуки [ф] и [фь] (аке – факел, кое – кофе); 40 % – звуки [х] и [хь] (муа – муха, ду – духи, аат – халат); 60 % – звук [ц] или заменяли его (птича – птица, ыпенек – цыпленок, аица – царица); 50 % – звук [ч] (аник – чайник, ака – чашка, катели – качели); почти все участники эксперимента пропускали звук [ш] или заменяли его свистящими (апа – шапка, суба – шуба, каса – каша, ика – шишка); абсолютно все пропускали звук [щ] или заменяли его (си – щи).

Обследование активного словаря показало, что активный словарь у детей с общим недоразвитием речи I и II уровней недостаточно обогащен, они не знают многих названий объектов окружающей действительности.

Во второй серии лишь половина справились с заданием. Остальные даже не пытались, они отказывались отвечать, переключали свое внимание на другие предметы, разглядывали материалы для следующего задания.

Задания третьей серии вызвали у детей определенные трудности. Они были направлены на обследование названий действий людей и животных. Только 30 % испытуемых справились с заданием без ошибок, остальные испытывали трудности при его выполнении.

Таким образом, лишь у 30 % обследуемых наблюдался высокий уровень лексического развития, у 20 % – средний уровень лексического развития и у 50 % – низкий уровень.

Обследование связной речи проводилось только с детьми 4–5 лет, что обусловлено возрастными особенностями испытуемых. Они не выполнили ни одного задания, не смогли пересказать ранее знакомый текст сказки «Теремок». Им было тяжело составить рассказ по картинке, по сериям сюжетных картинок.

В заключение следует отметить, что звуко-слоговая структура слова, фонематическое восприятие, звукопроизношение, активный словарь, грамматический строй речи, связная речь детей с общим недоразвитием речи I и II уровней характеризуется выраженным недоразвитием, что требует целенаправленного система-

тического логопедического воздействия, основанного на принципах индивидуального и дифференцированного подходов.

Список использованных источников

1. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2003. – 160 с.
2. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – М. : Просвещение, 2009. – С. 159–167.
3. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2010. – 214 с.
4. Развитие коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста / Е. В. Золоткова, А. О. Булаева // Ребенок в поликультурной среде : сборник научных студенческих трудов / под общ. ред. Н. А. Вдовиной, А. Н. Яшковой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 315–320.
5. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.

В содержание

УДК 376(045)
ББК 74.3

СЕНСОРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ МОНТЕССОРИ

ЕЛЬЦОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

учитель-дефектолог государственного казенного учреждения
Центра содействия семейному воспитанию «Южное Бутово
г. Москва, Россия, tkmwjdf@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сенсорное развитие, сенсорное воспитание и обучение, элементы методики Монтессори, система Монтессори.

АННОТАЦИЯ: В статье говорится о значимости сенсорного воспитания для детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии с применением элементов методики М. Монтессори с целью расширения представлений об окружающем мире, приобретения социальных навыков и адаптации в условиях современного общества.

TOUCH EDUCATION OF CHILDREN WITH HEAVY AND MULTIPLE VIOLATIONS OF DEVELOPMENT WITH USE OF ELEMENTS OF THE TECHNIQUE OF MONTESSORI

ELTSOVA IRINA ALEKSANDROVNA

teacher speech therapist of state governmental agency of the Center of assistance to family education «Yuzhnoye Butovo», Moscow, Russia

KEY WORDS: touch development, touch education and training, elements Montessori's technique, Montessori system.

ABSTRACT: In article it is told about the importance of touch education for children with heavy and multiple violations in development with application of elements of a technique of M. Montessori for the purpose of expansion of ideas of the world around, acquisition of social skills and adaptation in the conditions of modern society.

В настоящее время на этапе развития политики современного образования возрос интерес к проблеме помощи детям с ограниченными возможностями, с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР).

В соответствии с «Конвенцией о правах ребенка» и «Всемирной декларацией об обеспечении выживания, защиты и развития детей» каждому ребенку должно быть гарантировано право на развитие, воспитание и образование с учетом его индивидуальных возможностей.

Основные задачи специального образования – максимальное преодоление недостатков познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы у детей с глубокими нарушениями интеллекта, их социальная адаптация в условиях современного общества.

Работая в ГКУ ЦССВ «Южное Бутово» с детьми со сложной структурой дефекта, автор статьи с коллегами, поставили перед собой цель – помочь детям социализироваться в обществе, научить детей общаться, познавать мир через окружающие предметы, научить социальной адаптации в быту.

В Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями (ТМН) одним из психолого-педагогических условий для успешной реализации программы развития и социализации детей с умственной отсталостью является использование в образовательном процессе форм, методов и технологий работы с детьми, соответствующих их психолого-возрастным и индивидуальным особенностям [6].

В своей профессиональной деятельности авторы стараются использовать новые приемы методы, изучать актуальные зарубежные технологии и методики. Одна из таких технологий – это система Марии Монтессори. Эта система уникальна и применяется уже давно во многих странах мира. А самое главное, свою методику М. Монтессори создавала для детей с различными отклонениями в развитии и еще раз доказала, что каждый ребенок индивидуален, его нужно принимать таким, каков он есть, не сравнивая с другими детьми.

Познание окружающего мира начинается с анализа той информации, которую ребенок получает при визуальном наблюдении, в звуках, запахах, в разных вкусах. Поэтому развитие ощущений и восприятий, представлений о предметах,

объектах окружающей действительности составляет основу сенсорного развития ребенка.

Основное значение сенсорного воспитания по Монтессори – это создание сенсорной основы для развития мышления через расширение поля восприятия. Процесс восприятия связан с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску. Формирующийся образ предмета или понятия складывается на основе комплекса тактильных, зрительных, кинетических ощущений (двигательных, связанных с ощупыванием), который связан с сенсомоторным.

У детей с ТМНР сенсорный опыт спонтанно не формируется. Сенсорное восприятие крайне обеднено. И чем более выражены нарушения развития ребенка, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт, который является результатом накопления возникающих ощущений. Дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития наиболее чувствительны к воздействиям на сохранные анализаторы, поэтому педагогически продуманный выбор средств и способов сенсорного воздействия будет благоприятствовать их дальнейшему психическому и физическому развитию.

Чтобы сенсорное развитие проходило полноценно, необходимо целенаправленное сенсорное воспитание.

Очень важно, чтобы ребенок овладел поисковыми способами ориентирования. Ребенка следует научить рассматриванию, планомерному наблюдению, ощупыванию, обследованию, сравнению и выслушиванию. В этом случае, возможно, сложится целостный образ, учитывающий все свойства предмета. Хочется подробнее остановиться на двух сенсомоторных методах – обследовании и сравнении, которые применяются в обучении детей.

Обследование – это специально организованное восприятие предмета с целью использования его результатов в какой-либо практической деятельности. Обследование предполагает определенный порядок:

- восприятие целостного образа предмета;
- выделение главных его частей и определение его свойств (величина, форма и т. д.)
- определение пространственных взаимоотношений частей относительно друг друга (выше, ниже, слева и т. д.);
- выделение мелких деталей (частей): определение их величины, соотношения, расположения;
- повторное целостное восприятие предмета [3].

Обследование может идти по контуру (плоскостные предметы) или по объему (объемные предметы), и способ зависит от предстоящей деятельности. Например, обводя предмет по контуру, мы выделяем плоскостной образ из объема, познаем ту форму, которая становится основой при рисовании. Ощупыва-

ющие движения при обследовании объемных форм предмета ложатся в основу изображения предмета в лепке.

Сравнение – это дидактический метод и одновременно мыслительная операция, с помощью которой устанавливаются сходства и различия между предметами. Сравнение может идти путем:

- сопоставления предметов или частей друг с другом;
- наложения предметов друг на друга или приложения друг к другу;
- ощупывания предметов;
- группировки по цвету, форме или другим признакам вокруг образцов-эталонов;
- последовательного осмотра и описания выделенных признаков предмета;
- выполнения планомерных действий [3].

Но обследовать предмет, увидеть, ощупать его недостаточно. Мы должны научить ребенка определять отношение выявленных свойств и качеств данного предмета к свойствам и качествам других предметов. Для этого ребенку нужны мерки, с которыми можно сравнивать то, что он в настоящий момент воспринимает. Общепринятыми мерками, так называемыми «эталонами», которые сложились исторически, сравнивают, сопоставляют результаты восприятия. Это системы геометрических форм, шкала величин, меры веса, спектр цветов, звуковысотный ряд, система фонем родного языка и т. д. [3]. Сенсорное воспитание способствует развитию сенсорных эталонов у ребенка.

Итак, сенсорные эталоны – это представления об эталонных свойствах предметов. Сначала ребенок работает с материалом, а затем переносит свои знания на предметы окружающего мира. Например, познакомившись с «длинной», он может измерять разными мерками различные предметы.

М. Монтессори писала: «Сенсорные материалы – это ключ к миру» [5]. Например, лист дерева. Мы можем сравнить его по запаху, форме, цвету. М. Монтессори говорила, что сенсорное воспитание служит основой для развития воображения.

Воображение – это построение нового из имеющегося материала (сенсорные впечатления). Здесь она согласна с философами. «В разуме нет ничего такого, чего не было бы первоначально в чувствах». Также М. Монтессори считала, что сенсорное воспитание важно для развития эстетического восприятия. Она говорит о том, что истинная красота состоит не в контрастах, а в тонких различиях (градациях, переливах) для ориентации в окружающем мире. Сенсорное воспитание способствует развитию наблюдательности [5].

Итак, можно сделать вывод, что как обследование, так и сравнение, являясь составляющими осмысленного восприятия предметов (объектов, явлений), способствуют правильному представлению о них, создают основу для обобщений и систематизации знаний.

Таким образом, становится ясно, что сенсорное развитие является базовым для овладения многими видами деятельности.

Особенности психофизического развития детей с ТМНР определяют специфику их образовательных потребностей. Представим наиболее характерные особенности обучающихся с ТМНР.

Для обучающихся с ТМНР характерна умственная отсталость в тяжелой и глубокой степени, которая также может сочетаться с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени и сочетающимися в разных вариантах.

Интерес к общению отсутствует. Понимание обращенной речи на элементарном бытовом уровне.

Формирование предметных действий затруднено в связи со слабой мотивационно-потребительской стороной деятельности. Однако частично обучающиеся могут овладеть отдельными двигательными действиями (захват, удержание предмета, контролируемые движения шеи и др.), что создает предпосылки для обучения некоторым операциям по предметно-практической и изобразительной деятельности. Особенности развития также обусловлены расторможенностью, «полевым поведением», нарушениями зрительно-моторной координации и трудностями даже в кратковременном сосредоточении на выполнении какого-либо действия.

Мыслительные операции (анализ, синтез, классификация, обобщение и т. д.) не сформированы.

Особенности эмоционально-волевого развития обучающихся данного уровня затрудняют обучение, так как они нуждаются в постоянном внимании и индивидуальном контроле со стороны педагога.

Предмет «Сенсорное развитие» изучается в разделе «Коррекционные занятия» учебного плана общего образования детей со средней и тяжелой степенью умственной отсталости.

Цель обучения: обогащение чувственного опыта через целенаправленное систематическое воздействие на различные анализаторы. Программно-методический материал включает 6 разделов: «Зрительное восприятие», «Слуховое восприятие», «Кинестетическое восприятие», «Восприятие запаха», «Восприятие вкуса», «Восприятие своего тела в статике и движении».

Содержание каждого раздела представлено по принципу от простого к сложному. Сначала проводится работа, направленная на расширение спектра воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация.

Важным фактором является эмоциональный фон деятельности. Не имеет значения, на каком уровне развития на данный момент находится ребенок, для него данная деятельность должна быть привлекательной. В этом случае возни-

кает познавательный интерес, что является двигателем познавательной деятельности.

Учитывая и соблюдая в работе с детьми Монтессори-педагогические принципы и применяя «Монтессори-материалы», мы решаем педагогические задачи коррекционной направленности в отношении детей с очень выраженными нарушениями в двигательном и познавательном развитии.

При проведении коррекционно-образовательной работы по сенсорному воспитанию с детьми с ТМНР мы ставим следующие задачи:

Образовательные:

- расширять диапазон воспринимаемых ощущений;
- формировать умения захватывать, удерживать, перекладывать предметы, а также умения манипулировать с предметами в соответствии с функциональным назначением;
- формировать умения перерабатывать полученную на занятиях информацию;
- формировать умение осуществлять контакт с окружающими людьми.

Коррекционно-развивающие:

- развивать эмоционально-двигательную активность;
- развивать учебные навыки посредством формирования умений планировать последовательность действий, выполнять и контролировать ход работы;
- развивать концентрацию внимания и сосредоточение на выполняемых действиях;
- развивать сенсорно-перцептивные действия.

Воспитательные:

- стимулировать проявления к самостоятельности;
- формировать настойчивость и терпение во время выполнения практических упражнений;
- формировать устойчивое положительное отношение к труду [4].

В центре «Южное Бутово» оборудован Монтессори-класс, часть Монтессори-оборудования находится в группе. Занятия проходят как в Монтессори-классе, так и на территории группы. Главные принципы работы группы: подготовленная коррекционно-развивающая среда (помещение, мебель, пространство предусматривают как работу за столами, так и на полу на специальных ковриках, развивающие материалы); педагог как создатель среды и помощник в собственной деятельности ребенка; работа ребенка в специально подготовленной среде; разновозрастность группы.

В своей статье авторы решили поделиться опытом адаптации упражнений, игр по сенсорному воспитанию.

Занимаясь в сенсорной зоне, ребенок использует и развивает все органы чувств. Здесь собраны разные Монтессори-материалы для развития зрения (цилиндры-вкладыши, цветные таблички), слуха (шумовые цилиндры, колокольчи-

ки), осязания (материалы с различными поверхностными текстурами), обоняния (баночки с запахами), понятия веса и геометрических фигур и др. Дети не только развивают конкретные органы чувств, но, упражняясь с разнообразными материалами, они знакомятся с сенсорными эталонами, учатся определять признаки предметов и осваивают понятия: формы, величины, цвета, высоты, длины, веса предметов; различают шершавые и гладкие предметы, громкие и тихие звуки, учатся сравнивать и обобщать. В этой зоне представлены также материалы для творчества: краски, цветные карандаши, кисти, пластилин, цветная бумага и клей, мел.

Занятия с детьми с ограниченными возможностями здоровья проводятся индивидуально и с подгруппой. В индивидуальной работе с ребенком педагог использует следующие методы:

- презентация, медленный, разделенный на шаги показ;
- упражнения (показ нового, более сложного или, наоборот, более упрощенного способа работы с материалом);
- трехступенчатый урок – *на первой ступени* взрослый знакомит с эталоном: поочередно обводят пальцем, трогают, рассматривают и затем называют геометрические фигуры (круги, квадраты, треугольники); *на второй ступени* понятие переводят в пассивный словарь (называет взрослый, а ребенок показывает, находит, прячет); *на третьей ступени* (взрослый показывает, а ребенок по возможности называет).

Все действия, если это необходимо, упрощаются и разбиваются на дополнительные этапы, работу проводят «от простого к сложному» и пошагово. При работе с детьми используют следующие приемы:

- совместное действие осуществляется «рука в руке» с ребенком, сопровождается пошаговой инструкцией или комментарием действий;
- частичную помощь действием (последнее действие ребенок осуществляет сам);
- педагог помогает начать действие, а продолжает и заканчивает ребенок самостоятельно при контроле взрослого;
- ребенок осуществляет действие сам от начала до конца, опираясь на пошаговую речевую инструкцию педагога;
- ребенок осуществляет действие сам, если программа действия выведена на предметный уровень.

Некоторые пособия, такие как конструктивные треугольники, красные штанги, коричневая лестница, относятся к продвинутому материалу и могут использоваться в зависимости от индивидуальных возможностей детей.

Игры с водой очень нравятся всем детям. Наблюдая за бегущей водой, они становятся более задумчивым, тихими: забрасывание шариков и мячей в ванночки и миски, доставание половником из таза с водой мелких предметов и игрушек (пластмассовые мячи, кубики) успокаивают, вызывают интерес.

Все это веселые и полезные задания на тренировку координации и согласованности движений. Многим детям с разными возможностями предлагается приподнять кувшинчик с зерном и, не просыпая, аккуратно пересыпать зерно из одного сосуда в другой. С этим заданием самостоятельно или с помощью взрослого справляются даже дети с ДЦП.

С помощью «сенсорных материалов» дети учатся видеть контрасты и находить пары предметов, одинаковые, например: по цвету, по температуре, по запаху или вкусу; учатся выстраивать последовательности предметов, исходя из изменения какого-либо их свойства. Они знакомятся с основными, плоскими геометрическими фигурами и объемными телами.

Таким образом, «сенсорные Монтессори-материалы» расширяют сенсорные и математические представления.

Как показывает практика, применение элементов системы М. Монтессори в сенсорном развитии детей со сложной структурой дефекта положительно влияет на динамику их развития: формируются зрительные и слуховые ориентировочные реакции, повышается точность и целенаправленность движений рук, совершенствуется захват пальцами рук мелких предметов, формируются предметные действия, улучшается зрительно-моторная координация, расширяются сенсорные представления. Дети знакомятся с окружающим миром, начинают общаться друг с другом, с разными людьми.

Поэтому, наша главная задача состоит в том, чтобы заинтересовать их, вовлечь в деятельность, чтобы каждый из них ощутил многообразие окружающего мира через развитие своих ощущений. Педагоги стараются разбудить их воображение, чтобы дальше дети стали более самостоятельными, приобрели навыки социального поведения и были адаптированы к жизни в обществе.

Список использованных источников

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития : программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова. – М. : Владос, 2007. – 239 с.
2. Метиева, Л. А. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и групповых упражнений / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – М. : Книголюб, 2007. – 120 с.
3. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий / А. А. Цыганок, А. Л. Виноградова, И. С. Константинова. – М. : Теревинф, 2006.
4. Рабочая программа по сенсорному развитию для учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями (ТМНР). – М., 2016. – С. 6.
5. Сорокова, М. Г. Система М. Монтессори: теория и практика : учеб. пособие / М. Г. Сорокова. – М. : Академия, 2014. – С. 168, 212.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19 декабря 2014 г.

[В содержание](#)

УДК 376
ББК 74.5

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ
КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В КОНТЕКСТЕ ФГОС**

ЕФИМОВА ОЛЬГА ВИТАЛЬЕВНА

старший преподаватель, аспирант кафедры дошкольного
и начального общего образования

Ульяновский государственный педагогический университет
имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия
olga65-25-10@mail.ru

ПАРФЕНОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного
и начального общего образования

Ульяновский государственный педагогический университет
имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия
blus73@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с ОВЗ; особые образовательные потребности; тяжелые множественные нарушения развития; специальная индивидуальная программа развития.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются вопросы образования детей в контексте Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особое внимание уделяется вопросам разработки специальной индивидуальной образовательной программы развития (СИПР) как необходимого условия образования обучающихся с ОВЗ и оценки результатов ее освоения. Актуальность этого вопроса связана с тем, что получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования. В целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с особыми потребностями утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ.

**SPECIAL INDIVIDUAL DEVELOPMENT PROGRAM AS A BASIS
FOR EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABLED HEALTH POSSIBILITIES
IN THE CONTEXT OF GEF**

EFIMOVA OLGA VITALEVNA

senior lecturer, post-graduate student of the preschool
and primary general education
Ulyanovsk State Pedagogical University
named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

PARFYONOVA TATIANA ALEKSANDROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of preschool
and primary general education
Ulyanovsk State Pedagogical University
named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

KEY WORDS: students with disabilities (HIA); Federal state educational standard of education of students with HIA; special educational needs; severe multiple developmental disorders; special individual development program.

ABSTRACT: The article deals with the issues of children's education in the context of the Federal State Educational Standard for Education for People with Disabilities (HIA). Special attention is paid to the development of a special individual educational development program (SIPR) as a necessary condition for the education of students with HIA and evaluation of the results of its development. The relevance of this issue is related to the fact that the education of children with disabilities is one of the main conditions for their successful socialization, ensuring their full participation in society, effective self-fulfillment in various activities. In this regard, ensuring the realization of the right of children with disabilities to education is regarded as one of the most important tasks of state policy in the field of education. In order to ensure the realization of the right to education of students with special needs, the federal state educational standard for primary general education of students with HIA is approved.

В отечественной практике образования впервые появились нормативные документы, регламентирующие на государственном уровне требования к содержанию, условиям и результатам образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Понятием «тяжелые множественные нарушения развития» обозначаются такие нарушения развития, когда существует три и более первичных нарушения, каждое из которых имеет отрицательные последствия, усугубляющие отклонения в развитии ребенка (например, умственная отсталость в сочетании с нарушением опорно-двигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи). Тяжесть нарушения развития ребенка в целом определяется степенью выраженности интеллектуального дефекта.

В Ульяновской области родителям (законным представителям) детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов предоставляется право выбора образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по основным общеобразовательным программам и адаптированным основным общеобразовательным программам, предоставляющим начальное, основное и среднее общее образование. Обучение детей с ОВЗ и детей-инвалидов на территории Ульяновской области осуществляется:

– в 13 областных государственных казенных (бюджетных) общеобразовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, подведомственных Министерству образования и науки Ульяновской области, в которых в 2016–2017 учебном году обучалось 1746 человек, из них 1027 инвалидов;

– в 86 отдельных классах 25 общеобразовательных организаций Ульяновской области, в которых в 2016–2017 учебном году обучалось 858 человек, из них 102 ребенка-инвалида;

– в 296 общеобразовательных организациях инклюзивного типа Ульяновской области, в которых 2396 детей с ОВЗ, из них 658 инвалидов, обучаются совместно со своими сверстниками, не имеющими нарушений в развитии.

С 01 сентября 2016 г. применяются к правоотношениям в сфере образования Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) и Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Внедрение в практику образования данных документов влечет за собой пересмотр давно сложившейся системы работы школы, когда принципиально меняются ориентиры в обучении и воспитании. Школа должна обеспечить ребенка не знаниями, а подготовить его к жизни. Идеальный выпускник – это не эрудит с широким кругозором, а человек, умеющий ставить перед собой цели, достигать их, эффективно общаться, жить в информационном мире, делать осознанный выбор и нести за него ответственность, решать проблемы, в том числе и нестандартные.

Одна из приоритетных целей социальной политики России – модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан. Основной задачей в области реализации права на образование детей с ОВЗ является создание специальных условий для получения образования детьми с учетом их психофизических особенностей, так как детям с ОВЗ их временные (или постоянные) отклонения в физическом и (или) психическом развитии препятствуют освоению образовательных программ. Это становится возможным благодаря вариативности содержания и организационных форм получения образования обучающимися с ТМНР: во ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ – для глухих, слепых детей, обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и расстройствами аутистического спектра, которые помимо основного дефекта имеют другие нарушения развития, в том числе умственную отсталость в умеренной, тяжелой или глубокой степени (варианты адаптированных основных общеобразовательных программ 1.4, 3.4, 6.4, 8.4) [4]; во ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью – для детей с интеллектуальным и психофизическим недоразвитием в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выра-

женными в различной степени тяжести (вариант 2 адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью) [5]. Федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя требования к: 1) структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему; 2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; 3) результатам освоения основных образовательных программ.

В ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ используется новое понятие «специальная индивидуальная программа развития» (СИПР). Это образовательная программа, разрабатываемая на основе адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) для обучающихся с учетом специфических индивидуальных образовательных потребностей обучающихся указанной категории [4; 5]. СИПР – это документ, отражающий общую стратегию и конкретные шаги специалистов и родителей в организации образования и психолого-педагогического сопровождения обучающегося с нарушениями в развитии. Целью реализации специальной индивидуальной программы развития является включение обучающихся с ОВЗ в жизнь общества через индивидуальное поэтапное и планомерное расширение жизненного опыта и повседневных социальных контактов, достижение ребенком самостоятельности в доступных для него пределах в решении повседневных жизненных задач [4; 5].

Практика разработки СИПР показала, что у педагогов и специалистов возникают затруднения при проектировании данного документа, которые связаны, прежде всего, с отбором содержания образования в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и примерными адаптированными основными общеобразовательными программами в его соотношении с индивидуальными возможностями обучающегося. В условиях реализации ФГОС для обучающихся с ОВЗ специальная индивидуальная программа развития представляет собой механизм обеспечения качества образования детей с ТМНР. При проектировании СИПР необходимо учитывать структуру нарушений, особые образовательные потребности и потенциальные возможности конкретного обучающегося. При разработке СИПР необходимо руководствоваться следующими общими требованиями к образованию детей с ОВЗ, которые обозначены в Стандартах. Обязательной является специальная организация среды для реализации особых образовательных потребностей обучающегося [1].

Проектирование и реализация СИПР – совместная работа различных специалистов (педагогов, дефектологов, специальных психологов, социальных работников, специалистов здравоохранения и др.) и родителей обучающихся. При разработке СИПР необходимо использовать примерные АООП начального общего образования для глухих, слепых детей, обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра и примерную

АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в которых представлена структура и общие требования к содержанию СИПР и созданию специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ [3]. Подготовка к разработке СИПР начинается с приема обучающегося в образовательную организацию и оценки его развития. Прием в образовательную организацию осуществляется на основании заявления родителей (законных представителей), рекомендации ПМПК и индивидуальной программы реабилитации (для детей с инвалидностью). При приеме заявлений администрация образовательной организации руководствуется ФЗ РФ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» и Приказом Минобрнауки от 22 января 2014 г. № 32 «Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования». При поступлении ребенка в образовательную организацию специалисты знакомятся с ним и его семьей (законными представителями), проводят психолого-педагогическое обследование с целью последующей разработки СИПР и определения оптимальных условий ее реализации. В процессе психолого-педагогического обследования ребенка участвуют все специалисты, которые составляют и реализуют СИПР, например: учитель класса, учитель музыки, физкультуры, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог и др. Проведенный экспертной группой образовательной организации анализ результатов психолого-педагогического обследования ребенка позволяет дать оценку состояния развития обучающегося и обозначить для него приоритетные образовательные области. При СИПР учитывается и отношение родителей к ребенку в целом, и к его образованию в частности [6].

В соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с ОВЗ в структуре СИПР должны быть:

1. *Общие сведения* – содержат персональные данные о ребенке и его родителях, а также формулировку заключения ПМПК.

2. *Характеристика ребенка*, составленная на основе результатов психолого-педагогического обследования, проведенного специалистами образовательной организации, с целью оценки актуального состояния развития обучающегося (характеристика поведенческих и эмоциональных реакций ребенка, наблюдаемых специалистами; характерологические особенности личности ребенка (со слов родителей); особенности проявления познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления; сформированность импрессивной и экспрессивной речи; сформированность социально значимых навыков, умений: коммуникативные возможности (речь и общение), игровая деятельность, базовые учебные действия; математические представления; представления об окружающем мире и т. д.) и определения зоны его ближайшего развития.

3. *Индивидуальный учебный план (ИУП)* – отражает доступные для обучающегося учебные предметы, коррекционные занятия, внеурочную деятельность и устанавливает объем недельной нагрузки на обучающегося. ИУП включает индивидуальный набор учебных предметов и коррекционных курсов, выбранных из

общего учебного плана АООП, с учетом индивидуальных образовательных потребностей, возможностей и особенностей развития конкретного обучающегося с указанием объема учебной нагрузки.

При организации образования на основе СИПР список предметов и коррекционных курсов, включенных в ИУП, а также индивидуальная недельная нагрузка обучающегося могут варьироваться. ИУП детей с наиболее тяжелыми нарушениями развития, образовательные потребности которых не позволяют осваивать предметы основной части учебного плана АООП, как правило, включают занятия коррекционной направленности. Для таких обучающихся учебная нагрузка формируется следующим образом: увеличивается количество часов коррекционных курсов и добавляются часы коррекционно-развивающих занятий в пределах максимально допустимой нагрузки, установленной учебным планом АООП. У детей с менее выраженными нарушениями больший объем учебной нагрузки распределится на предметные области.

4. *Актуальное содержание* учебных предметов, коррекционных занятий и других программ (формирования базовых учебных действий; нравственного воспитания; формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни обучающихся) для образования конкретного обучающегося. Задачи образования формулируются в СИПР в качестве возможных (планируемых) результатов обучения и воспитания ребенка на один учебный год. Одинаковые или близкие образовательные задачи по учебным предметам, включенные в СИПР отдельных обучающихся, позволяют объединить детей в группы и становятся основой для составления календарно-тематического плана на группу обучающихся по предмету.

5. *Условия реализации потребности в уходе и в присмотре* (при необходимости). Планирование и осуществление ухода и присмотра отражается в индивидуальном графике с указанием времени, деятельности и лица, осуществляющего уход и присмотр, а также перечня необходимых специальных материалов и средств.

6. *Внеурочная деятельность* обучающегося – перечень возможных рабочих программ и мероприятий внеурочной деятельности, в реализации которых он принимает участие. Внеурочная деятельность должна происходить преимущественно в групповой форме и способствовать общему развитию и социальной интеграции обучающихся путем организации и проведения мероприятий, в которых предусмотрена совместная деятельность детей с нарушениями развития и обучающихся, не имеющих ОВЗ, из различных организаций. Виды совместной внеурочной деятельности должны подбираться с учетом возможностей и интересов как обучающихся с нарушениями развития, так и их обычно развивающихся сверстников. Для результативного процесса интеграции в ходе внеурочных мероприятий важно обеспечить условия, благоприятствующие самореализации и успешной совместной деятельности для всех ее участников.

7. *Перечень специалистов*, участвующих в разработке и реализации СИПР. Согласно требованиям к кадрам ФГОС образования обучающихся с ОВЗ, в реализации АООП участвует междисциплинарный состав специалистов (педагогические, медицинские и социальные работники), компетентный в понимании особых образовательных потребностей обучающихся, который в состоянии обеспечить систематическую медицинскую, психолого-педагогическую и социальную поддержку.

8. *Программа сотрудничества* специалистов с семьей обучающегося, содержащая перечень возможных задач, мероприятий и форм сотрудничества организации и семьи обучающегося.

9. *Перечень необходимых технических средств* общего и индивидуального назначения, дидактических материалов, индивидуальных средств реабилитации, необходимых для реализации СИПР;

10. *Средства мониторинга и оценки* динамики обучения [2].

Оценку результатов освоения СИПР целесообразно проводить с использованием метода экспертной оценки и в качестве экспертов привлекать разных специалистов, реализующих СИПР, а также членов семьи ребенка с ОВЗ. При оценке результативности обучения должны учитываться особенности психофизического развития и состояния конкретного ребенка с ОВЗ. В связи с этим программу оценки результатов разрабатывает образовательная организация с учетом контингента обучающихся. Компоненты оценки и рекомендуемые оценочные показатели представлены в примерных АООП [3]. По результатам текущей и промежуточной аттестации экспертной группой вносятся изменения в СИПР. Итоговые результаты образования за оцениваемый период оформляются описательно в форме характеристики за учебный год. На основе характеристики по итогам года и внесенных в нее изменений, произошедших в летний период, составляется СИПР на следующий учебный период [6].

Таким образом, работа в образовательной организации по проектированию СИПР должна строиться так, чтобы ее содержание, с одной стороны, полностью отвечало требованиям ФГОС образования обучающихся с ОВЗ, а с другой – было направлено на реализацию индивидуальных образовательных потребностей обучающихся с ТМНР.

Список использованных источников

1. Калашникова, С. А. Вопросы проектирования специальной индивидуальной программы развития для детей с тяжелыми множественными нарушениями / С. А. Калашникова // Школьная педагогика. – 2016. – № 3. – С. 16–19.

2. Письмо Минобрнауки РФ ВК-452/07 от 11. 03. 2016 «Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью».

стью (интеллектуальными нарушениями)» – Режим доступа : http://минобрнауки.рф/документы/8021/файл/7245/ВК-452_07%20от%2011.03.2016.pdf

3. Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП) для обучающихся с ОВЗ. Одобрены решением федерального УМО по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosreestr.ru/>.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19. 12. 2014 г. № 1598 [Электронный ресурс] // Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [офиц. сайт]. – Режим доступа : http://273-фз.рф/akty_minobr_nauki_rossii/prikaz-minobrнауки-rf-ot-19122014-no-1598.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19. 12. 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс] // Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [офиц. сайт]. – Режим доступа : http://273-фз.рф/akty_minobr_nauki_rossii/prikaz-minobrнауки-rf-ot-19122014-no-1599

6. Царев, А. М. Дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития: учеб. пособие // Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями / под ред. Л. А. Головниц. – М. : Логомаг, 2015. – 266 с.

[В содержание](#)

УДК 378(045)

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

ЖДАНОВА ЗАРИНА ЗАМИРОВНА

студентка

Удмуртский государственный университет

г. Ижевск, Россия, szarina@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самосознание, самосознание детей, дети с нарушениями речи, условия развития самосознания.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается самосознание детей с нарушениями речи в дошкольный период, а также психолого-педагогические условия его развития в условия детского образовательного учреждения.

PECULIARITIES OF SELF-CONSCIOUSNESS AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ITS DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH VIOLATIONS OF SPEECH

ZHDANOVA ZARINA ZAMIROVNA

student

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

KEY WORDS: self-awareness, self-awareness of children, children with speech disorders, the conditions for the development of self-awareness.

ABSTRACT: The article deals with the self-awareness of children with speech disorders in the preschool period, as well as the psychological and pedagogical conditions of its development in the conditions of a children's educational institution.

Процесс развития самосознания и формирования ее структурных компонентов у детей без патологий развития довольно длителен. Развитие самосознания у детей с нарушением речи представляет собой еще более сложный и длительный процесс. Это обстоятельство объясняется тем, что все психические процессы и качества, которые связаны с самосознанием, у детей с нарушениями речи имеют особенности, которые будут рассмотрены далее в работе.

Анализ литературы позволяет утверждать, что особенности самосознания и возможности его развития у детей с нарушениями речи в литературе изучены недостаточно.

Самосознание трактуется Т. Г. Богдановой и другими учеными как «понимание человеком своих действий, эмоций, идей и мотивов поведения, а также собственных интересов и собственного расположения в сообществе» [1, с. 174]. Самосознание выступает в двух формах: личное и общественное. Самосознание обладает рефлексивностью, что позволяет человеку с его поддержкой расценивать себя, окружающее пространство в жизни и сообществе, а также свои действия. Большая часть исследователей выделяет в структуре «Образа Я» два основных компонента: эмоциональный и когнитивный. Все понятия человека о себе сопровождаются определенным самоотношением, самооценкой своих особенностей и проявлений и общей оценкой своего «Я» как определенной обобщенной целостности.

Каждый возрастной этап онтогенеза – младенчество, ранний и дошкольный период детства, младший школьный, подростковый и старший школьный возраст – в ходе развития личности ребенка сопровождается формированием и развитием его активности и самосознания.

Результаты исследования, проведенного Ю. В. Серебренниковой по проблеме изучения особенностей самосознания детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, выявили определенные особенности самосознания старших дошкольников, имеющих нарушения речи: постоянное желание доказать свое преимущество и утвердить собственное «Я»; «неадекватно заниженная самооценка; преобладание объектного, оценочного отношения к другим, как и к себе; выраженная потребность в уважении и признании сверстников» [6, с. 90].

Подавляющее большинство старших дошкольников с недоразвитием речи имеет сформированные представления о своей половой принадлежности и адекватную идентификацию себя со своим полом. В то же время возрастная идентификация у детей с нарушениями речи нарушена и испытуемые в большинстве своем демонстрируют недостаточную сформированность возрастной идентификации.

Несоответствие «Я-реального» и «Я-идеального» является характерной особенностью самосознания старших дошкольников с нарушениями речи. Это означает, что их реальное представление о себе не соотносится с их идеальным представлением. Исследуемые дети с нарушениями речи отвечали фразами: «я хотела бы быть такой, но я не такая», «я такой никогда не стану».

Е. Г. Вороновой, С. Я. Харлампиевой и Н. Шейко была изучена самооценка у двух групп мальчиков – с нарушенной речью и с нормальным развитием. Исследование показало, что их самооценка имеет меньшие отличия, чем самооценка девочек. Мальчики с нормальным развитием склонны считать себя очень счастливыми, веселыми и честными детьми, при этом добрыми, общительными и здоровыми, но в меньшей степени. Мальчики с недоразвитием речи склонны считать себя необидчивыми и недрачливыми, честными и храбрыми, в то же время они считают себя менее общительными и счастливыми. Они «осознают, как и девочки, что дефект является причиной их необщительности, но при этом они не считают себя ущербными настолько, как девочки с нарушениями речи» [2, с. 46].

Подавляющее большинство старших дошкольников с недоразвитием речи имеет сформированные представления о своей половой принадлежности и адекватную идентификацию себя со своим полом. В то же время возрастная идентификация у детей с нарушениями речи нарушена и испытуемые в большинстве своем демонстрируют недостаточную сформированность возрастной идентификации.

В целом исследования авторов показывают, что дети с нарушениями речи не способны достаточно критично оценить свои возможности и чаще переоценивают их. Объективная личностная характеристика таких детей в большинстве случаев не совпадает с их самооценкой, при этом отмечается, что многие из своих личностных черт дошкольники не отмечают и не оценивают. «Преимущественно у таких дошкольников не фиксируется внимание на отрицательных чертах характера, а хорошие качества ими несколько переоцениваются. Это является проявлением тенденции в самоописании приближаться к своему идеальному образу» [3, с. 65].

Расстройства в области самосознания детей с нарушениями речи могут не только отрицательно сказываться на их работоспособности, но также могут быть причиной нарушения поведения и проявлений социальной дезадаптации. В связи с этим дифференцированная психолого-педагогическая профилактика и коррекция имеющихся у них особенностей личностного развития приобретает особую значимость.

Анализ научных исследований по проблеме позволил выявить зависимость формирования самосознания детей с нарушениями речи от социальной среды, в

которой происходит развитие ребенка. Данный факт говорит «о важности создания специальных психолого-педагогических условий, направленных на развитие данного компонента личности» [4, с. 34]. Эти условия должны непременно быть комплексными, взаимосвязанными и направленными на развитие всех компонентов самосознания, включающих в себя:

1. Когнитивный компонент, содержащий в себе: обогащение знаний о себе, о своем теле, о других людях, познавательное развитие.

2. Эмоциональный компонент, который предполагает развитие у детей умения определять эмоции других людей, осознавать и выражать свои эмоции.

3. Деятельностный компонент, который подразумевает под собой формирование самосознания ребенка в процессе деятельности, а также организацию совместной деятельности с другими детьми и оценку результатов собственной деятельности.

4. Нравственный компонент, подразумевающий под собой способность личности усваивать и переносить в повседневную жизнь нравственные нормы.

5. Поведенческий компонент, включающий в себя контроль собственного поведения и эффективное взаимодействие с окружающими людьми [5, с. 226].

Исходя из изученной литературы и вышеописанных положений, можем предположить, что для успешного развития самосознания и, как следствие, гармоничного развития личности необходимо формирование специальных психолого-педагогических условий, включающих в себя:

– оптимизацию родительско-детских отношений. Данное условие предполагает важность того, чтобы ребенок рос в атмосфере любви, уважения, бережного отношения к его индивидуальным особенностям, заинтересованности в его делах и занятиях, уверенности в его достижениях, вместе с тем требовательности и последовательности в воспитательных воздействиях со стороны взрослых;

– оптимизацию отношений ребенка со сверстниками. Для реализации данного условия важно реализовать полноценное общение ребенка с другими, и если у него возникают трудности в отношениях с ними, то нужно выяснить причину и помочь дошкольнику приобрести уверенность в коллективе сверстников;

– расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка. Это условие означает, что чем разнообразнее деятельность ребенка, чем больше возможностей для активных самостоятельных действий, тем больше у него возможностей для проверки своих способностей и расширения представлений о себе;

– развитие способности анализировать свои переживания и результаты своих действий и поступков. Это значит, что всегда положительно оценивая личность ребенка, необходимо вместе с ним оценивать результаты его действий, сравнивать с образцом, находить причины трудностей и ошибок и способы их исправления. При этом важно формировать у ребенка уверенность, что он справится с трудностями, добьется хороших успехов, у него все получится.

Список использованных источников

1. Богданова, Т. Г. Психология лиц с нарушениями слуха (сурдопсихология) // Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова, Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.] ; под. ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2012. – 374 с.
2. Воронова, Е. Г. Развитие самосознания ребенка старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. Г. Воронова, С. Я. Харлампиева, Н. Шейко // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы V междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). – Уфа : Лето, 2014. – С. 46–48.
3. Джембетова, Р. С. Становление самосознания в дошкольном возрасте / Р. С. Джембетова // В мире научных открытий. – М. : Перо, 2016. – С. 65–68.
4. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи : пособие для психологов, логопедов, учителей-дефектологов / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М. : Книголюб, 2008. – 96 с.
5. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л. М. Шипицыной. – М. : Владос, 2003. – 527 с.
6. Серебrenикова, Ю. В. Особенности самосознания детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю. В. Серебrenикова, А. В. Цыбра // Актуальные проблемы специальной педагогики и коррекционной психологии : сборник научных трудов VII Международной научно-практической конференции (Казань, 5 марта 2013 г.). – Казань : Отечество, 2013. – Вып. 7. – С. 90–95.

В содержание

УДК 376.1

ББК 74.3

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЖУЙКОВА СВЕТЛАНА ЕВГЕНЬЕВНА

доктор биологических наук, доцент, профессор кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности

Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко
Удмуртская республика, г. Глазов, Россия, sveta-zh2005@yandex.ru

ЛУКЬЯНОВА ТАТЬЯНА ДМИТРИЕВНА

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко
Удмуртская республика, г. Глазов, Россия

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, дети с задержкой психического развития, нейропсихологический подход.

АННОТАЦИЯ: В работе авторы делятся опытом организации нейропсихологического сопровождения детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе.

NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH TO SUPPORT CHILDREN WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

ZHUYKOVA SVETLANA EVGENIEVNA

doctor of Biological Sciences Professor of the, Associate Professor
Department of Physical Culture and Life Safety
Glazov State Pedagogical Institute
Udmurt Republic, Glazov, Russia

LUKYANOVA TATIANA DMITRIEVNA

senior lecturer
of the Chair of Pedagogy and Psychology
Glazov State Pedagogical Institute
Udmurt Republic, Glazov, Russia

KEY WORDS: inclusive education, children with mental retardation, neuropsychological approach.

ABSTRACT: In this article, the authors summarize their experience in the organizing of neuropsychological support for children with mental retardation in general education schools.

По данным научных исследований, в настоящее время растет число детей с отклонениями в развитии, что закономерно приводит к проблематичности их социальной и учебной адаптации и требует направленной специфической коррекции. При этом проблемы с обучаемостью возникают не только у детей с грубыми патологиями, но и у тех детей, у которых фиксируется вариант развития в пределах нижненормативных границ. Подчас они практически неразрешимы. Специалисты утверждают, что общепринятые психолого-педагогические методы во многих случаях перестали давать результаты и в процессе обучения, и в процессе направленной коррекции.

Часто это связано с тем, что, не смотря на внешнее сходство проблем в обучении и общении, в их основе у разных детей могут лежать абсолютно разные нарушения мозговой организации психических процессов. Многолетние наблюдения А. В. Семенович позволяют констатировать, что вплоть до 1991 г. основным дизонтогенетическим механизмом, определяющим девиации развития, было запаздывающее функциональное созревание наиболее поздно и долго формирующихся – височных и лобных – структур левого полушария. При таких нарушениях основными методами коррекции были когнитивные методы, направленные на

преодоление трудностей усвоения школьных знаний, непосредственное формирование таких психических функций, как речь, счет, письмо. Такой подход в литературе часто называют ориентированным «на голову», в отличие от подходов, ориентированных «на тело» (двигательные коррекции, телесно-ориентированные психотехники) [3].

В 1992 г. обозначился резкий скачок количества детей с проблемами в обучении. У большинства таких детей (более 70 %) на первый план выступало предпатологическое состояние наиболее рано созревающих – подкорковых и стволовых – систем головного мозга, т. е. тех систем, которые морфологически и функционально формируются по большей части внутриутробно, определяют течение пренатального периода и закладывают основу для всего последующего онтогенеза. Значимость этих образований мозга связана с тем, что благодаря им актуализируются наиболее глобальные структурно-процессуальные аспекты жизнедеятельности человека [2; 3; 4].

Дисгенетический синдром (возникающий у детей с ранним органическим и / или функциональным дефицитом стволовых образований мозга) наряду с целым рядом соматических и нейробиологических дисфункций характеризуется системно-динамической задержкой и дезинтеграцией формирования подкорково-корковых и межполушарных функциональных взаимодействий, что актуализируется на всех уровнях онтогенеза эмоциональных, познавательных, ауторегуляторных, психосоматических процессов. Такие нарушения практически невозможно скорректировать когнитивными методами, ориентированными «на голову» [2; 3; 4].

Таким образом, в сложившейся ситуации, а также в связи с развитием в нашей стране инклюзивного образования приоритетными являются задачи психолого-педагогического изучения и коррекции нарушений развития, необходимость обеспечить системный подход к диагностике, коррекции и абилитации развития ребенка с ОВЗ. На наш взгляд, наиболее адекватной в этом смысле является технология «Комплексное нейропсихологическое сопровождение развития ребенка», разработанная А. В. Семенович с соавторами. В ней не просто сочетаются когнитивные и двигательные методы, но и применяются в строго иерархизированном комплексе с учетом их взаимодополняющего влияния [3; 4; 5].

Фундаментом данной технологии является «метод замещающего онтогенеза». Суть данного подхода заключается в аксиоме, что воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех высших психических функций. Так как сенсомоторный уровень является базальным для дальнейшего развития этих функций, нейропсихологический подход предполагает, что в начале коррекционного процесса отдается предпочтение именно двигательным методам. Они не только создают некоторый потенциал для будущей работы, но и активизируют, восстанавливают и пространствуют взаимодействия между различными уровнями и аспектами психической деятельности. Ведь очевидно, что актуализация и закрепление любых телесных навы-

ков предполагают востребованность извне к таким психическим функциям, как, например, эмоции, восприятие, память, процессы саморегуляции и т. д. Следовательно, создается базовая предпосылка для полноценного участия этих процессов в овладении чтением, письмом, математическими знаниями [3; 4; 5].

За прошедшие годы нейропсихологический подход доказал свою валидность и эффективность как дифференциально-диагностический, прогностический, профилактический и коррекционный инструмент при работе с разными группами детей (процессы развития которых были в норме, субнорме, патологии). Но он так до сих пор не вошел в широкую практику педагогов и психологов дошкольных и школьных общеобразовательных учреждений.

В связи с вышеизложенным целью нашего исследования стало теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности использования нейропсихологического подхода к диагностике и коррекции нарушений у детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы.

Экспериментальная работа по организации нейропсихологического сопровождения детей была проведена на базе МБОУ «СОШ № 16» г. Глазова в двух 1-х классах для детей с задержкой психического развития. В эту работу были включены заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учителя начальных классов, учитель физкультуры, учитель-логопед, педагог-психолог, педагог-дефектолог. Была проведена первичная нейропсихологическая диагностика детей, включающая исследование латеральных предпочтений, зрительного и слухового гнозиса, кинестетического и кинетического праксиса, пространственных представлений, мнестических и интеллектуальных процессов по методикам Ж. М. Глоzman и А. В. Семенович [1; 4].

По результатам диагностики были определены нейропсихологические профили каждого ребенка и каждого класса, составлена коррекционная программа, включающая как групповые, так и индивидуальные занятия с детьми. Результаты диагностики показали, что у подавляющего большинства детей наиболее нарушенными оказались слуховая и зрительная память, пространственные представления. Дети с большим трудом составляли рассказ по серии сюжетных картин, не могли обосновать свой выбор в тесте «Четвертый лишний».

По развитию памяти основную работу проводил педагог-психолог, пространственных представлений – педагог-дефектолог. Учитель физкультуры и учителя начальных классов включали в учебный процесс кинезиологические упражнения для развития связей между полушариями и на развитие каждого полушария в отдельности, задания на развитие пространственных представлений. Все специалисты работали над развитием речи у детей.

Авторы данной статьи разработали и провели коррекционные занятия для развития пространственных представлений у детей. По результатам тестирования дети были разбиты на две группы: дети с легкими нарушениями (первая группа) занимались развитием пространственных представлений с дефектологом один раз в неделю, со средними и тяжелыми (вторая группа) – два раза в неделю. В основу

коррекционных занятий был положен «метод замещающего онтогенеза». Упражнения были направлены на освоение сначала телесного пространства, потом только внешнего. Использовались пространственные схемы и диктанты, сначала на местности, потом только на бумаге. Дети учились копировать сложные фигуры, конструировали плоские и объемные фигуры из спичек. Для развития квазипространственных представлений велась работа над предложениями (эти умения также закреплялись на занятиях с логопедом).

Результатом нашей коррекционной работы стало значительное улучшение пространственных представлений у детей. Заключительная диагностика показала, что и в первой группе детей, и во второй группе отмечалась положительная динамика средних показателей по всем четырем тестам: «копирование сложной фигуры», «пробы Хэда», «слепые часы», «употребление предлогов» (табл. 1).

Таблица 1

**Развитие пространственных представлений до и после эксперимента
(штрафные баллы: чем меньше цифра, тем лучше выполнен тест)**

№	Фигура Тейлора		Пробы Хэда		Слепые часы		Употребление предлогов		Копирование куба
	до	после	до	после	до	после	до	после	после
Первая группа (занятия 1 раз в неделю)									
1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	1	–
4	1	1	0,5	0	1	1	2	2	+
5	1	1,5	0,5	0,5	0,5	0	3	2	+/-
6	0,5	0,5	2	2	0,5	0,5	0,5	1	+/-
7	1	1	0,5	1	1	0,5	3	0,5	+/-
9	1,5	1,5	0	0,5	1	0,5	2	1	–
10	0,5	0,5	0,5	0	1	0	2	0,5	–
11	1	0,5	1	0,5	1	1	2	0,5	–
12	1,5	1	0,5	0,5	0,5	0	2	1	–
22	0,5	0,5	0,5	0	0	0	1	1	+/-
Вторая группа (занятия 2 раза в неделю)									
2	2	2	0,5	1	1	1	1	1	–
3	1	1	1	0	0,5	0	3	1	–
8	2	1	2	1	1	1	2	2	–
13	1,5	1	2	0,5	1	0,5	3	2	+
14	3	1	0,5	0,5	1	1	3	2	–
15	1,5	1,5	0,5	0,5	0	0	1	1	–
16	1,5	1	0,5	0	0,5	0	3	3	+
17	3	2	2	0,5	1	1	1	0,5	–
19	1,5	1	1	0	1	1	1	1	+/-
20	1	0,5	2	1	1	0,5	1	0,5	+
21	1,5	0,5	0	0	0	0	3	1	+
23	1,5	1	2	2	0,5	0,5	1	1	–

Наиболее ярко коррекционная работа отразилась на способностях детей копировать сложные фигуры.

Во время первичного тестирования при копировании фигуры Тейлора меньше половины детей (39 %) продемонстрировали дедуктивную (нормативную) стратегию копирования, 10 детей (43 %) – пофрагментарную, 4 (17 %) – хаотичную. Практически все дети допускали метрические ошибки, что может частично являться следствием их возрастных особенностей. Дело в том, что в сфере пространственных представлений раньше всех созревают структурно-топологические и координатные факторы (6–7 лет), в то время как метрические представления и стратегия оптико-конструктивной деятельности к 8 и 9 годам соответственно. У 4 детей наблюдались грубые топологические и координатные ошибки (у двух из них копируемую фигуру узнать было практически невозможно).

После проведенной нами коррекционной работы в тесте копирование сложной фигуры (фигуры Тейлора) средний штрафной балл в первой группе снизился с 0,95 баллов до 0,85 баллов (на 11 %), во второй – с 1,75 до 1,13 баллов (на 35 %). Все без исключения дети начинали рисовать с основы, с главных деталей, то есть применили дедуктивную (нормативную) стратегию копирования.

У двух из 4 детей с очень серьезными нарушениями, нам не удалось развить пространственные представления до возрастной нормы. Но даже у них был виден явный и серьезный прогресс в выполнении пробы на копирование фигуры Тейлора. Кроме того, мы получили очень оптимистичные результаты при определении их зоны ближайшего развития: под руководством учителя дети могли скопировать фигуру почти правильно.

Для определения зоны ближайшего развития всех исследуемых детей на последних 4-х занятиях мы учили их копировать объемное изображение: куб. Мы не надеялись получить totally хорошие результаты, так как даже у здоровых детей устойчивые проекционные представления при копировании проявляются только к 10 годам. При проведении контрольного диагностирования пространственных представлений мы предложили детям скопировать не только фигуру Тейлора, но и куб. 5 (23 %) детей справились с заданием (отмечено в таблице +), еще 5 (23 %) – частично справились с заданием (+ / –), 12 (54 %) – нарисовали плоскую фигуру или после нескольких неуспешных попыток отказались рисовать (–).

Подводя итоги, хочется отметить, что использованная нами экспресс-диагностика не заняла много времени (на каждого ребенка затрачивалось не более 30 минут), но при этом позволила определить уровень развития всех наиболее важных составляющих психической деятельности ребенка обследуемого возраста: зрительного и слухового гнозиса, зрительной и слуховой памяти, кинетического и кинестетического праксиса, пространственных представлений, интеллектуальных функций. Все они прямо или косвенно влияют на способность ребенка к обучению счету, чтению, письму. С помощью примененной нами методики нам удалось диагностировать у каждого ребенка наиболее нарушенные и наиболее сохранные психические функции и на основании этих данных составить адекватную коррек-

ционную программу. На примере коррекции пространственных представлений, в основу которой лег «метод замещающего онтогенеза», мы показали положительную динамику развития пространственных представлений как у детей с небольшими проблемами, так и детей с очень низким уровнем развития этой функции.

Таким образом, проведенная нами работа показала, что при правильной организации и заинтересованности администрации и педагогов нейропсихологическое сопровождение детей с ОВЗ вполне осуществимо в условиях общеобразовательной школы и приносит положительные результаты.

Список использованных источников

1. Глозман, Ж. М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева. – СПб. : Питер, 2008. – 80 с.
2. Глозман, Ж. М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж. М. Глозман. – М. : Генезис, 2017. – 336 с.
3. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста : учеб. пособие / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2017 – 319 с.
4. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 228 с.
5. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2017. – 474 с.

В содержание

УДК 376(045)
ББК 74.3

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ЭТАП ПРОЕКТИРОВАНИЯ АДАПТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

ЗИНЧУК МАРИНА СЕРГЕЕВНА

магистрант 2 курса обучения по магистерской программе
«Дефектологическое сопровождение субъектов образования»
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, 79271866201@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование; инклюзивное образование; умственная отсталость; интеллектуальные нарушения; адаптированная основная образовательная программа.

АННОТАЦИЯ: В статье идет речь о проектировании адаптированной основной образовательной программы (АООП) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) как эффективной педагогической деятельности по обеспечению доступности образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье дано описание организации, содержания и итогов реализации диагностического этапа проектирования АООП образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

THE DIAGNOSTIC PHASE OF THE DESIGN ADAPTED THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF EDUCATION STUDYING WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ZINCHUK MARINA SERGEEVNA

the 2-year student of master's program

«Defectological support of subjects of education»

Mordovian state pedagogical Institute

Saransk, Russia, 79271866201@yandex.ru

KEY WORDS: education; inclusive education; mental retardation; intellectual disability; adapted basic educational program.

ABSTRACT: The article deals with the design adapted the basic educational program education of students with mental retardation (intellectual disabilities) as an effective pedagogical activities to ensure the availability of education for children with disabilities. In article the description of the organization, contents and results of the diagnostic phase of the design AООP education of students with intellectual disabilities.

Вопросы модернизации системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, внедрения идеи интегрированного и инклюзивного образования, готовности педагогических кадров к реализации новых подходов в Республике Мордовия чрезвычайно актуальны. В 2016 году были введены Федеральные государственные образовательные стандарты образования обучающихся ограниченными возможностями здоровья, педагогическое сообщество обсуждает новую парадигму содержания и организации их образования, психолого-педагогического сопровождения и создания современной, отвечающей всем требованиям образовательной среды [1; 3; 8; 9].

Особое значение придается вопросам формирования нормативно-правового поля образовательной организации, принимающей на образовательные программы школьников с ограниченными возможностями здоровья, ресурсного обеспечения образовательного процесса и проектирования адаптированных основных образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разных категорий. Данные проблемы находят отражение в исследованиях коллектива преподавателей и магистрантов кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» [4; 5; 6; 7].

Проектирование адаптированной основной образовательной программы образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представляется как педагогическая деятельность по созданию и реализации общеобразовательной программы, которая соответствует требованиям, определенным в Федеральном государственном образовательном стандарте образования умственно отсталых детей, направленная на реализацию образовательных потребностей детей, что обеспечивает качество их образования.

Проведенный анализ методических рекомендаций, а также собственный опыт работы в образовательной организации позволили разработать собственный вариант алгоритма проектирования адаптированной основной образовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): этап диагностики, этап ориентировки, этап разработки АООП, практическая реализация АООП, этап анализа и коррекции. Для успешности воспитания и обучения детей с умственной отсталостью необходимо выявление особых образовательных потребностей детей данной группы и ресурсного обеспечения образовательной организации в ходе проектирования адаптированной основной образовательной программы образования. Важной в данном случае считается реализация диагностического этапа [10; 12; 13].

Педагогическая диагностика в контексте этапа проектирования АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) рассматривается как раздел теории диагностики, изучающий закономерности и принципы, методы и средства сбора, обработки информации об образовательных потребностях учащихся, ресурсного обеспечения и внесения изменений в образовательную траекторию учащихся с целью реализации их личностного потенциала; совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия [2; 11].

Диагностический этап проектирования адаптированной основной образовательной программы образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями был реализован на базе МБОУ «Средняя образовательная школа № 9» г. Рузавка Республики Мордовия. Исследование проводилось в январе – феврале 2017 г. В нем приняло участие 20 педагогов образовательной организации, имеющих в учебных классах обучающихся с умственной отсталостью.

Цель диагностического этапа – сбор первичной информации о готовности образовательной организации к разработке и введению АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Задачи диагностического этапа: учет педагогическим составом особых образовательных потребностей детей с умственной отсталостью; реализация требований к нормативному, ресурсному обеспечению адаптированных программ для умственно отсталых обучающихся. Выбранный метод диагностики – опросный (анкетирование). Разработанный комплекс для предполагаемого анкетирования включал три группы вопросов. Первая группа вопросов была направлена на изучение образовательных потребностей детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вторая группа вопросов ориентирована на изучение нормативной базы образовательной организации, которая отражала соответствие требованиям ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью. Третья группа вопросов предполагала изучение выполнения требований образовательного стандар-

та к ресурсному обеспечению реализации адаптированных программ для умственно отсталых обучающихся.

В процессе анализа результатов анкетирования были получены следующие данные. Педагогический состав образовательной организации был представлен разновозрастным коллективом: возраст от 31 до 40 лет имели 75 % сотрудников, от 41 до 50 – 15 %, менее 30 – 10 %. Педагогический стаж у сотрудников образовательной организации составил: 11–15 лет – 75 %, 16–20 лет – 15 %, менее 5 лет – 10 % респондентов. В анкетировании принимали участие: учителя начальных классов – 15 %; учителя-предметники – 70 %, педагоги-психологи – 5 %, учителя-логопеды – 5 %, социальные педагоги – 5 %.

Все респонденты отметили, что в образовательной организации имеются классы для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Опрошенными были выделены следующие особенности детей данной категории: физическое развитие и здоровье (неточность движений в пространстве и времени; грубые ошибки при дифференцировании мышечных усилий; отсутствие ловкости и плавности движений; излишняя скованность и напряженность; ограничение амплитуды движений в ходьбе, беге, прыжках, метаниях), психическое развитие (недоразвитие многих психических процессов), психологическое здоровье (отклонения в познавательной деятельности умственно отсталых детей, медленное формирование новых условных связей, плохая ориентировка в окружающей обстановке, неумение применять на практике те или иные правила, слабость), социальное развитие и здоровье (бедность контактов, замкнутость). 90 % опрошенных отметили, что при организации обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) важно учитывать индивидуальные особенности, запросы и интересы учащихся.

Педагогический состав образовательной организации отметил, что дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в основном стремятся хорошо учиться (85 %), но некоторые из них не имеют интереса к учению (15 %). В обучении учащиеся чаще всего сталкиваются со следующими трудностями: по ряду предметов им трудно понять учебный материал – 75 %; испытывают трудности в общении со взрослыми – 45 %; трудно сосредоточиться на уроке – 40 %; плохие отношения со сверстниками – 40 %; мешает обстановка в классе во время уроков – 15 %; испытывают трудности в управлении своим поведением, эмоциями – 10 %; мешает состояние здоровья – 5 %. Среди основных трудностей, которые возникают у педагогов при работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), 80 % опрошенных выделяют: трудности восполнения пробелов в их знаниях; трудности в объяснении нового учебного материала, подбор дополнительных упражнений, объем знаний, который детям удастся приобрести, «повисает в воздухе», не связывается с последующим материалом, недостаточно закрепляется, знания во многих случаях остаются неполными, отрывистыми, тяжело входят в рабочий режим урока, повышенная возбудимость.

50 % опрошенных педагогов отметили, что наиболее приемлемым видом обучения для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) считается инклюзивное образование (обучение в обычных классах общеобразовательных школ); 35 % респондентов считают, что в общеобразовательных школах необходимы отдельные классы для детей с ОВЗ; 15 % отмечают необходимость обучения в отдельных школах для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

75 % опрошенных педагогов отметили, что использование модели интеграции (инклюзии) детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) может значительно повлиять на их образовательные результаты (готовность и способность к саморазвитию, к личностному самоопределению; мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; система ценностей и установок, отражающая гражданские и личностные позиции; социальные компетенции (умение взаимодействовать с другими людьми и адекватно выстраивать взаимоотношения с обществом).

Обучение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), как отметили 75 % респондентов, требует специальных образовательных условий. Среди них (по убыванию значимости): медицинская (лечебная и профилактическая) помощь; подготовка детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий; меньший объем «порций» преподносимых знаний; замедленный темп преподнесения новых знаний; использование специфических методов обучения, формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению. Среди особенностей содержания обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 70 % опрошенных выделили (по убыванию значимости): снижаются объем и глубина изучаемого материала; увеличивается количество времени, необходимого для усвоения темы (раздела); дается значительно менее широкая система знаний и умений; замедляются темпы обучения; расширение количества заданий к учебным темам.

Среди респондентов 80 % педагогов испытывают трудности с выбором методов обучения и умением сочетать методы, средства и формы обучения. Среди методов и приемов, облегчающих усвоение учебного материала, для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) чаще всего используются (по убыванию частоты встречаемости): словесно-объяснительный метод, наглядно-демонстрационный, дидактическая игра, использование зрительного материала, индивидуально-развивающий, арт-терапевтические методы, физкультминутки, экспериментально-практический метод. У большинства опрошенных (80 %) нет возможности заниматься индивидуально с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Специфика детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) мешает ребенку строить социальные контакты. Это отметили 65 % опрошенных. Сверстники чаще не проявляют желания взаимодействовать с ними (90 %); обижают и дразнят их (10 %). Также респондентами отмечаются как поло-

жительные моменты для ребенка с особыми нуждами и его родителей, которые возникают в случае их совместного обучения, воспитания: ребенок будет чувствовать себя более полноценно, участвуя в жизни детского коллектива наравне со здоровыми детьми, ребенок с детских лет научится взаимодействовать со здоровыми детьми; так и отрицательные: ребенок не сможет проявить себя в среде здоровых детей, учебная нагрузка, рассчитанная на здоровых детей, усугубит физическое и психическое здоровье детей данной категории.

Необходимыми условиями организации успешного обучения и воспитания детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в образовательных организациях 85 % опрошенных указали (по убыванию частоты встречаемости): учет индивидуальных достижений и потребностей детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), увеличение сроков освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования, создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить их полноценную интеграцию и личностную самореализацию в образовательном учреждении; осуществление переподготовки педагогов для работы с данной категорией детей.

Среди нормативно-правового обеспечения организации получения образования детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 85 % опрошенных указали: разделы в Уставе образовательной организации об обучении и воспитании детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); локальные акты по работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Положение о приеме, Положение о промежуточной аттестации, Положение об итоговой аттестации и пр.); положение о ПМПк (психолого-медико-педагогическом консилиуме в образовательной организации); договор с родителями детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); утвержденные адаптированные основные образовательные программы. По их мнению, работа по созданию доступной образовательной среды в общеобразовательных организациях должна проводиться по нескольким направлениям: создание нормативно-правовой базы для развития инклюзивного образования; повышение архитектурной доступности; обеспечение коррекционно-реабилитационным оборудованием; развитие кадрового потенциала; методическое сопровождение; информационное сопровождение.

Среди нормативно-правового обеспечения деятельности образовательной организации в условиях реализации адаптивной образовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 70 % педагогами были названы: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации»; Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (зарегистрирован в Минюсте России 03.02.2015 г. № 35850); Примерная

адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с ОВЗ.

В соответствии с правом обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на образование в образовательной организации должно быть предусмотрено финансово-экономическое обеспечение их образовательного процесса. Финансовые условия реализации основной адаптированной образовательной программы для умственно отсталых обучающихся должны, по мнению 65 % респондентов, в первую очередь обеспечивать образовательной организации возможность исполнения требований стандарта; отражать структуру и объем расходов, необходимых для реализации адаптированной программы и достижения планируемых результатов, а также механизм их формирования. Материальное обеспечение обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в образовательной организации осуществляется, по мнению 85 % опрошенных, за счет самой образовательной организации.

Требования к ресурсному обеспечению реализации адаптированных программ для умственно отсталых обучающихся включают и требования к кадровому обеспечению. В образовательной организации существует психолого-медико-педагогическая комиссия, занимающаяся вопросами образования детей, имеющих умственную отсталость (интеллектуальные нарушения). В штат специалистов образовательной организации, реализующей адаптированную образовательную программу, должны входить учителя-олигофренопедагоги, воспитатели, логопеды, педагоги-психологи, специалисты по адаптивной физкультуре (лечебной физкультуре), социальные педагоги, музыкальный работник, медицинские работники. Это отметили 70 % опрошенных. Из всех перечисленных специалистов не все имеются в данной образовательной организации. Педагоги, работающие с умственно отсталыми детьми, должны иметь, по мнению 75 % опрошенных, специальное образование, проходить курсы повышения квалификации, им необходимы специальные знания особенностей развития детей данной группы; необходимы дополнительные медицинские знания, они должны любить детей и быть терпимыми. Уровень профессиональной подготовки перечисленных специалистов в образовательной организации оценивается 85 % как удовлетворительный. Среди условий организации учебного пространства для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в образовательной организации 65 % опрошенных отмечают: широкие дверные проемы в помещениях, специально оборудованное санитарно-гигиеническое помещение, наличие средств пожарной и электробезопасности, хорошая освещенность зон для индивидуальных занятий в учебных кабинетах.

Временной режим образования обучающихся (учебный год, учебная неделя, день) устанавливается в соответствии с законодательно закрепленными нормативами (ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации», СанПиН, приказы Министерства образования и науки РФ и др.), а также локальными актами образовательной организации. Учебный день включает в себя специально организованные

уроки, а также паузу, выполнение домашних заданий. Обучение и воспитание происходит в ходе занятий, уроков.

Для организации коррекционно-реабилитационного процесса образовательной организацией закуплены компьютерное (компьютер, проектор, интерактивная доска) и специализированное оборудование (коррекционно-развивающие программные комплексы для проведения индивидуальных и фронтальных занятий по развитию, коррекции речи; кабинеты педагога-психолога, сенсорные комнаты, кабинеты логопеда; цифровые модульные системы для работы с текстом и универсальные цифровые устройства многоцелевого назначения с синтезом речи для записи и воспроизведения звуковой информации). Отмечается обеспеченность учебно-методическими комплектами по реализуемым программам, электронными вариантами учебников и пособий по специальной психологии и коррекционной (специальной) педагогике, печатными образовательными ресурсами, включая формирование «академических» знаний и жизненной компетенции ребенка.

Среди пожеланий по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов в обучении детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 55 % опрошенных отметили: качественное определение специальных условий для получения образования детьми на психолого-медико-педагогической комиссии; наличие в образовательной организации высококвалифицированных специалистов, обеспечивающих реализацию психолого-педагогического сопровождения; материально-техническое и программно-методическое обеспечение образовательного процесса; наличие в шаговой доступности образовательных и иных организаций, обеспечивающих дополнительное комплексное сопровождение ребенка вне образовательной организации, в которой он обучается.

Анализ всех собранных в процессе экспериментальной работы сведений и их интерпретация стали основанием для оценки уровня сформированности знаний педагогического состава в области образовательных потребностей детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и их учета в образовательной деятельности. 20 % педагогов характеризовали достаточный уровень сформированности знаний в области образовательных потребностей детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и их учета в образовательной деятельности. 80 % педагогов характеризовали необходимый уровень сформированности знаний в области образовательных потребностей детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и их учета в образовательной деятельности.

На основании ответов опрошенных педагогов было оценено качество ресурсного обеспечения образовательной организации для реализации образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), что соответствовало допустимому качеству.

Таким образом, в результате реализации диагностического этапа проектирования адаптированной основной образовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) было от-

мечено, что большинство членов педагогического коллектива образовательной организации характеризуется необходимым уровнем сформированности знаний в области образовательных потребностей детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и их учета в образовательной деятельности, а также отмечается допустимое качество ресурсного обеспечения для реализации образования детей данной категории. Достаточные показатели проведенной диагностики свидетельствуют о наличии комплекса условий для разработки и проектирования, внедрения адаптированной основной образовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в данной образовательной организации. Полученные результаты свидетельствуют о возможности перехода к последующим этапам проектирования адаптированной основной образовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Список использованных источников

1. Беленкова, Л. Ю. Интеграция и инклюзия: проблемы, поиски, решения / Л. Ю. Беленкова, И. В. Абрамова, А. Н. Гамаюнова, О. И. Карпунина // Российский научный журнал. – 2013. – № 3 (34). – С. 166–172.
2. Зеленкова, Т. В. Методические рекомендации по созданию инновационных организационных форм по обеспечению детей с ограниченными возможностями здоровья психолого-педагогической коррекционной поддержкой при обучении в Московской области / Т. В. Зеленкова, Е. В. Селезнева, Д. В. Солдатов, С. В. Солдатова. – Орехово-Зуево : МГОГИ, 2014. – 194 с.
3. Карпунина, О. И. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете нового федерального закона об образовании в Российской Федерации / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование : научно-методический журнал. – 2013. – № 1. – С. 57–60.
4. Карпунина, О. И. Подготовка бакалавров и магистров специального (дефектологического) образования к правовому регулированию вопросов защиты прав и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2015. – № 2 (22). – С. 23–29.
5. Карпунина, О. И. Подготовка психологов и дефектологов в условиях модернизации педагогического образования / О. И. Карпунина // Особые дети в обществе : сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–27 октября 2015 г. – М. : АНО «НМЦ «СУВАГ»», 2015. – С. 99–103.
6. Карпунина, О. И. Формирование готовности и способности будущих дефектологов к проектированию нормативно-правового поля образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. И. Карпунина // Научно-методическое сопровождение профессионально-ориентированной подготовки педагога в условиях модернизации образования : монография / под ред. Т. И. Шукшиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 54–77.
7. Рябова, Н. В. Нормативно-правовые основы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Н. В. Рябова, О. И. Карпунина // Вестник образовательного консорциума «Среднерусский университет». Серия «Гуманитарные науки». – 2014. – № 3. – С. 38–44. – Режим доступа : http://www.universitys.ru/storage/2014/06/26/8318-gumanita_rnye_nauki_3.pdf
8. Рябова, Н. В. Подготовка педагогов для инклюзивного образования / Н. В. Рябова, О. И. Карпунина // Высшее образование в России. – 2016. – № 10 (205). – С. 119–124.

9. Рябова, Н. В. Состояние и перспективы модернизации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Мордовия / Н. В. Рябова, О. И. Карпунина, И. В. Абрамова // Российский научный журнал. – 2014. – № 2 (40). – С. 177–183.

10. Соколова, С. Г. Особенности разработки адаптированных образовательных программ в образовательных организациях [Электронный ресурс] // ППСМС центра «Росток»: разработки. – 2014. – Режим доступа : rostok73.ru/.../Особенности-разработки-адаптированных-образовательных-прогр...htm (дата обращения: 27.06.2016).

11. Соловьева, С. В. Проектирование деятельности образовательной организации в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта общего образования обучающихся с умственной отсталостью : метод. рекомендации / С. В. Соловьева, А. Ф. Якупова. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016. – 198 с.

12. Солодкова, М. И. Адаптированная образовательная программа образовательной организации : метод. рекомендации по разработке / М. И. Солодкова, Ю. Ю. Баранова, А. В. Ильина, Н. Ю. Кийкова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 312 с.

13. Цветкова, А. В. Составление адаптированных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья : метод. пособие / А. В. Цветкова. – Сыктывкар : КРИО, 2015. – 86 с.

[В содержание](#)

УДК 376-053.5(045)

ББК 74.3

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, zzolotkova@yandex.ru

ТЮРИНА ЕКАТЕРИНА ВЛАДИМИРОВНА

магистрант 2 курса обучения направления подготовки
«Специальное (дефектологическое) образование»
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск,
педагог-психолог

Средняя общеобразовательная школа № 22
г. Саранск, Россия, katrin-saransk@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: задержка психического развития, младшие школьники, познавательные процессы, коррекционно-развивающая программа.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема формирования познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития; анализируются результаты исследования познавательных процессов данной категории детей; предлагается содержательный компонент коррекционно-развивающей программы обеспечивающей формирование познавательных процессов учащихся третьего класса с задержкой психического развития.

THE FORMATION OF COGNITIVE PROCESSES AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

ZOLOTKOVA EUGENE VYACHESLAVOVNA

candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Special pedagogics and medical fundamentals
of defectology Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

TYURINA EKATERINA VLADIMIROVNA

the undergraduate 2 courses of training areas of training

Special (defectological) education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk,
educational psychologist
Secondary school № 22, Saransk, Russia

KEY WORDS: mental retardation, primary school students, cognitive processes, correctional-developing program.

ABSTRACT: The article discusses is relevant for today the problem of forming cognitive processes of younger students with mental retardation; analyzes the results of the study of cognitive processes in this category of children is a substantial component of correctional educational programs providing the formation of cognitive processes of pupils of the third class with a delay of mental development.

В настоящее время в сфере общего образования все больше укрепляется тенденция инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп. Наиболее активно интегрируются дети с задержкой психического развития. Причиной пристального внимания исследователей к данной категории детей является нарастающая потребность учителей младших классов общеобразовательных организаций в специализированной помощи со стороны педагогов-психологов по осуществлению целенаправленной эффективной коррекционно-развивающей работы.

Исследования детей с задержкой психического развития проводились специалистами разного профиля: психологами (З. И. Калмыкова, И. А. Коробейников, Н. А. Менчинская, Н. И. Мурачковский, Н. П. Слободяник); педагогами (Ю. К. Бабанский, Б. П. Есипов, Л. В. Занков); дефектологами и физиологами совместно с

психологами и клиницистами (К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, С. Г. Шевченко). Доказано, что дети с ограниченными возможностями испытывают повышенные трудности в обучении, обусловленные как особенностями развития их познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы и личности в целом, так и недостатками в методическом обеспечении самого процесса обучения [2; 3; 4].

Учитывая специфику психофизического и социально-личностного развития детей с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте, считаем конструктивным выделение приоритетного направления в области психолого-педагогического сопровождения данной категории детей. А именно, осуществление целенаправленной коррекционно-развивающей работы по формированию их познавательной сферы.

Особенностью психического развития детей с задержкой психического развития, по мнению исследователей, является недостаточность процессов восприятия, внимания, мышления, памяти. Для них характерно отставание в развитии всех форм мышления; к началу школьного обучения, как правило, оказываются не сформированными основные мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, обобщение [1, с. 301]. В литературе имеются указания на недостаточную продуктивность произвольной памяти, ее малый объем, неточность и трудность воспроизведения; слабую произвольность запоминания, обусловленную трудностями регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функций самоконтроля [4, с. 206].

С целью изучения особенностей развития познавательных процессов у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития был проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли участие 11 учащихся третьего класса с заключением ПМПК «Задержка психического развития». В заключении детям рекомендована адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с задержкой психического развития.

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития: средний уровень сформированности словесно-логического мышления; низкий уровень развития логического действия «умозаключения»; наличие одного (преимущественно зрительного) типа памяти; средний уровень развития кратковременной памяти и низкий уровень развития долговременной памяти; высокий уровень объема внимания; неустойчивость (колебание) внимания. Полученные результаты доказывают необходимость целенаправленного проведения специальной коррекционно-развивающей работы по формированию познавательных процессов у младших школьников с задержкой психического развития, которая расширит зону ближайшего развития детей и в целом оптимизирует процесс их обучения.

В связи с этим была разработана коррекционно-развивающая программа, нацеленная на коррекцию и развитие познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития. Программа предусматривала реализацию нескольких направлений. Развитие познавательных процессов (ощущений,

восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения); формирование психологических предпосылок овладения учебной деятельностью, т. е. таких психологических качеств и умений, без которых успешно учебная деятельность осуществляться не может (умение копировать образец, заданный как в наглядной, так и в словесной формах; умение слушать и слышать учителя, т. е. умение подчиняться словесным указаниям учителя; умение учитывать в своей работе заданную систему требований); формирование психологических новообразований младшего школьного возраста (внутреннего плана действия, т. е. умения выполнять задания в интеллектуальном плане без опоры и реального манипулирования объектами; произвольности в управлении не только двигательными, но, главным образом интеллектуальными процессами – восприятием, вниманием, научиться произвольно запоминать, подчинять мыслительную деятельность поставленной задаче.

Основной целью коррекционно-развивающей программы является формирование и коррекция познавательных процессов у младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи коррекционно-развивающей программы:

1. Развитие и коррекция познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения).

2. Формирование психологических предпосылок овладения учебной деятельностью (умение копировать образец, заданный как в наглядной, так и в словесной формах; умение слушать и слышать учителя; умение учитывать в своей работе требования учителя).

3. Формирование психологических новообразований младшего школьного возраста, произвольности психических процессов.

4. Развитие эмоционально-волевой сферы, коммуникативных навыков (чувства сплоченности, ответственности, опыта нравственного поведения, рефлексии учебных достижений).

5. Подготовка младшего школьника к переходу в среднюю школу.

Коррекционно-развивающая программа включает в себя три основных блока: диагностический; коррекционный, блок оценки эффективности коррекционного воздействия.

Целью диагностического блока является изучение уровня сформированности познавательных процессов у ребенка (памяти, внимания, мышления), общей программы психологической коррекции (выявить индивидуально-типологические проявления нарушений). Для исследования особенностей развития познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития использовались методики: диагностика словесно-логического мышления Э. Ф. Замбацянвичене, «Корректирующая проба» (тест Бурдона), «Запомни и расставь точки», «Заучивание 10 слов» А. Р. Лурии, «Исследование типов памяти».

Коррекционный блок обеспечивал использование системы средств и условий для устранения недостатков в познавательной сфере у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и осуществление своевременного и полноценного личностного развития, обеспечения эмоционального благопо-

лучия посредством интеграции содержания образования и организации взаимодействия его субъектов. Предупреждение возможных трудностей в усвоении программы массовой школы, обусловленных недоразвитием познавательной сферы младших школьников.

Блок оценки эффективности коррекционного воздействия нацелен на изменение динамики развития ребенка.

Программа коррекционно-развивающей работы по развитию познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

По своей структуре урок делится на вводную, основную и заключительную части. Задачей вводной части является создание у учащихся определенного положительного эмоционального фона, без которого эффективное усвоение знаний невозможно.

Задания для основной части урока подбираются с учетом их направленности на осуществление дифференциации познавательных структур и с точки зрения удобства для коллективной работы в классе.

Задача заключительной части урока состоит в подведении итогов занятия, обсуждении результатов работы учащихся и тех трудностей, которые у них возникли при выполнении заданий.

Занятия проводятся один раз в неделю, продолжительность составляет 35–40 минут, в малой группе, при этом используется безоценочная форма.

При развитии внимания значение придается как формированию его устойчивости, так и распределению внимания, т. е. умению контролировать выполнение одновременно двух или больше действий. Такое умение также основывается на расчлененном, дифференцированном отражении различных параметров и условий деятельности.

Основным направлением в развитии памяти школьников является формирование у них опосредованного запоминания, т. е. использования для запоминания вспомогательных средств, в том числе знаков-символов. Для этого требуется умение расчленять запоминаемые объекты на части, выделять в них различные свойства, устанавливать определенные связи и отношения между каким-либо из них и некоторой системой условных знаков [4, с. 59].

Важное значение придается всестороннему развитию мыслительной деятельности, а именно таких ее операций, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, установление закономерностей, формирование логических операций. Путь от глобального, целостного к дифференцированному, конкретному реализуется в последовательности заданий: начиная с заданий, в которых требуется оперирование объектами, сильно отличающимися, и осуществляется достаточно грубый их анализ, и переходя к заданиям с оперированием объектами, отличающимися одним-двумя признаками, требующими тонкого анализирования. Таким образом, постепенно закладываются основы абстрактного мышления у младших

школьников. Достаточно важной является подготовка мышления учащихся к переходу на более высокие уровни понятийного и словесно-логического мышления, требования к которым в средней школе значительно повышаются. Поэтому на уроках психологического развития вырабатываются у учащихся умения определять соотношения конкретных и общих понятий: «род-вид», «целое-часть», «причина-следствие» и др., формируются элементарные логические операции [3, с. 16].

Таким образом, благодаря реализации данной коррекционно-развивающей программы будут достигнуты образовательные результаты, такие как достижение учащимися с задержкой психического развития нового уровня сформированности основных мыслительных способностей, различных видов памяти, внимания и воображения, речи.

Список использованных источников

1. Гаджимагомедова, Т. Г. Проблемы познавательной деятельности детей с ЗПР / Т. Г. Гаджимагомедова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 300–307.
2. Золоткова, Е. В. Региональная модель комплексного сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации / Е. В. Золоткова, М. И. Малышева // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – С. 339–343.
3. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : метод. пособие. – М. : Владос, 2014. – 167 с.
4. Назарова, Н. М. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2005. – 400 с.
5. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2001. – 224 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.4(045)

ББК 74.3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук

доцент кафедры специальной педагогики

и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, zzolotkova@yandex.ru

ВОРОНИНА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 231», г. Самара,
магистрант 2 курса направления подготовки
«Специальное (дефектологическое) образование»
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
tatyana.voronina.433042@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектирование, логопедические занятия, дети с задержкой психического развития, технология.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются теоретические аспекты педагогического проектирования; характеризуются подходы к проектированию логопедических занятий для детей-дошкольников с задержкой психического развития.

**THEORETICAL ASPECTS OF DESIGNING SPEECH TRAINING
FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT**

ZOLOTKOVA EVGENIYA VYACHESLAVOVNA

the candidate of pedagogical Sciences
associate Professor of special education and medical bases of speech
Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

VORONINA TATIANA VIKTOROVNA

speech therapist teacher of kindergarten № 231, Samara,
the 2-year student of direction of training
Special (defectological) education
Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

KEY WORDS: design, speech therapy, children with mental retardation, technology.

ABSTRACT: The article discusses the theoretical aspects of pedagogical design; are characterized by the approaches to designing speech training for children with mental retardation.

Вопросам проектирования отводится особое внимание в современной науке. Проектирование выделяют как универсальный и самостоятельный в интеллектуальном и социокультурном отношениях тип деятельности, который направлен на образование реальных объектов или эффектов с определенно заданными функциональными, технико-экономическими, экологическими и потребительскими качествами.

По мнению исследователей, проектирование – это технология сотворения проекта, прототипа, прообраза планируемого или возможного объекта, состояния. В широком смысле слова проектирование рассматривается как концептуальная,

информационная подготовка человека к желаемому изменению объекта или явления [2; 3; 4; 5].

Проектировать – это разработка целенаправленных действий. В соответствии с этим проектирование обозначается как целенаправленное рациональное воздействие человека с целью моделирования соображений о будущей деятельности, удовлетворяющей социальные потребности функционирования ее продукта [2, с. 13].

Технология проектирования состоит из:

– разработки проекта, что включает в себя описание, изображения, систему формул, компьютерную программу, текст, которые удовлетворяют принятым в данной сфере критериям проектосообразности;

– обоснование актуальности проекта с научной и практической точки зрения;

– построение доступности технологических, организационных, инвестиционных средств реализации [2, с. 17].

Термин «проектирование» впервые появляется в области техники и индустрии. В дальнейшем имело распространение и в ряде других областей, в частности в системе образования.

Проектирование в педагогической деятельности рассматривается как функциональный компонент, который отражает планирование педагогом учебно-воспитательного процесса, что делает его технологичным. Педагогическое проектирование является необходимым начальным этапом в формировании педагогического процесса, который подразумевает предварительную разработку главных деталей будущего взаимодействия между педагогом и обучающимися. Педагогический проект как продукт педагогического проектирования является идеальным объектом.

Основой технологии педагогического проектирования является концептуальная идея доверительного отношения к природе ребенка, ориентация на его поисковое поведение, что требует от педагога терпения, любви к ребенку, веры в его возможности [3, с. 339].

Е. С. Евдокимова рассматривает определение педагогического проектирования как целенаправленную деятельность, направленную на создание проекта – инновационную модель образовательно-воспитательного процесса, ориентированного на массовое применение.

Проектировочная деятельность содержит диагностику, прогнозирование и проектирование и является первостепенной ступенью разрешения каждой педагогической задачи. Педагогическое проектирование применяется для создания предположительных вариантов будущей деятельности, для прогнозирования ее результата [2, с. 9].

Е. С. Евдокимова выделяет следующие этапы и уровни развития проектной деятельности детей дошкольного возраста:

1 уровень – подражательно-исполнительский;

2 уровень – развивающий;

3 уровень – творческий, на котором у дошкольников замечается повышенный уровень интереса, обусловленный познавательным и личностным развитием [2, с. 43].

Педагогическое проектирование всегда имеет место в деятельности любого педагога любого образовательного учреждения. Подготовка педагога к уроку и есть педагогическое проектирование, осуществляющееся на различных уровнях. Многие педагоги стараются сотворить собственную методику обучения и воспитания [4, с. 16].

Главной целью внедрения проектирования в дошкольные образовательные организации является развитие свободной творческой личности ребенка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей. Ведущей формой организации обучения воспитанников дошкольных образовательных организаций считается занятие. Систематическое обучение на занятиях – важное средство образовательной работы с детьми дошкольного возраста [3, с. 340].

Наиболее важным и актуальным направлением работы с детьми с задержкой психического развития является коррекция недостатков развития ребенка, начиная с дошкольного возраста. Основываясь на практическом опыте работы логопедов дошкольных коррекционных образовательных учреждений можно отметить, что традиционные методы работы не всегда результативны и эффективны при работе с детьми с нарушениями психического развития. Дети с нарушениями психического развития требуют к себе особого внимания и особой системы работы, как в условиях семьи, так и в условиях дошкольной образовательной организации. Существуют дошкольные образовательные организации комбинированного вида, которые обеспечивают разностороннее развитие детей в возрасте от 5 до 7 лет с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям развития детей – физическому, социально-коммуникативному, познавательному, речевому и художественно-эстетическому. Среди детей дошкольного возраста выделяют такую группу, которая по своему психофизическому развитию значительно отстает от своих сверстников. Таких детей до установления точного диагноза относят к детям с особыми образовательными потребностями, а именно к категории детей с задержкой психического развития. Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста.

Отмечается, что у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития происходит отставание в речевом развитии, в связи с этим задача логопеда заключается в том, чтобы помочь ребенку преодолеть речевые нарушения, тем самым обеспечить полноценное, всестороннее его развитие и социализацию в обществе. Логопедические занятия для детей с задержкой психического развития должны быть как общеразвивающие, проводимые воспитателем, так и коррекционно-развивающие, проводимые специалистами (логопедом и дефектологом).

Учитель-логопед проводит комплексное обследование речи детей, которое включает: обследование звукопроизношения, фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза, лексического строя речи, особенностей словообразования, грамматического строя речи, связной речи. Логопедическая работа с детьми с задержкой психического развития осуществляется в форме индивидуальных (2–3 раза в неделю) и подгрупповых (2 раза в неделю) занятий [5, с. 64].

При проектировании коррекционных занятий с детьми с задержкой психического развития логопед должен учитывать важные особенности современного дошкольного образования, содержащиеся в ФГОС ДОО, отличающиеся от традиционного обучения. Основные требования к разработке в ДОО логопедических занятий с детьми с задержкой психического развития, имеющими речевые нарушения: занятия отражают основные задачи коррекционно-педагогического воздействия на речь и личность ребенка. Занятия проводятся по схеме: последовательно, поэтапно; с учетом основных дидактических принципов и индивидуальных особенностей, с использованием дидактических пособий, наглядных средств.

По мнению Л. С. Киселевой, при педагогическом проектировании коррекционно-логопедических занятий, имеющих индивидуально-ориентированный характер, важно предусмотреть следующее: решение первичной задачи логопеда; создание проблемной ситуации; совместное определение путей решения проблемы, совместное подведение итогов [5, с. 87].

Проектирование логопедических занятий для детей с задержкой психического развития в дошкольных образовательных учреждениях исходит из его структуры:

1. Организационный момент. Проходит в виде подготовки к игре.
2. Развитие зрительного восприятия и зрительной памяти. С учетом уровня развития каждого ребенка индивидуально подбирается игровой материал.
3. Развитие зрительно-пространственной ориентации: развитие общей и мелкой моторики. Проходит в виде динамической паузы.
4. Развитие слухового восприятия, внимания, памяти.
5. Развитие артикуляционной моторики.
6. Развитие дыхания и голоса. Во время упражнений, выполняемых для развития дыхания, логопед не показывает, как выполнять упражнение, а выполняет упражнения вместе с детьми.
7. Объявление темы. Тему объявляет не логопед, а дети выдвигают предположения после совместного рассматривания, наблюдения, беседы, разговора, экспериментирования, исследования, сравнения, обобщения, тем самым формируя мотивацию к познанию нового.
8. Развитие фонематического слуха. Ход занятия сопровождается значительной речевой практикой воспитанников, что предполагает общение с логопедами и детьми на равных.
9. Работа над слоговой структурой, звуковой анализ слогов. Всегда сопровождается наглядным изображением, так как невозможно четко и правильно вос-

произвести звуковой состав слова, не зная его значения и не представляя зрительного образа.

10. Итог занятия и оценка работы. Ориентировано на формирование адекватной самооценки, оценки своей деятельности.

В структуре занятий в детском саду отсутствует проверка усвоения знаний, навыков и умений. Эта проверка осуществляется в процессе наблюдения за деятельностью детей на занятии, анализа продуктов детской деятельности, а также в повседневной жизни и в ходе специального изучения достижений детей с помощью различных научных методик.

Проектирование логопедических занятий логопед может применять в работе с детьми, как старшего, так и младшего дошкольного возраста. Задачи проектной деятельности для каждого возраста специфичны, позволяют определить задачи обучения, сформировать предпосылки учебных умений и навыков.

Для реализации проектной деятельности логопед определяет этапы его реализации, продумывает содержание деятельности и осуществляет подбор практического материала. При планировании проектной деятельности логопеду следует помнить о трех этапах в развитии проектной деятельности: поисковый, проблемный, творческий [4, с. 32].

Таким образом, проектирование логопедических занятий для детей с задержкой психического развития в дошкольных образовательных организациях осуществляется с учетом требований ФГОС ДОО, индивидуальных особенностей недоразвития каждого ребенка, с четким представлением о целях (задачах), которые могут достигаться на нем, с помощью самой разнообразной его организации, а также видов и типов этой организации.

Список использованных источников

1. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. – М. : НЦ ЭНАС, 2010. – 136 с.
2. Евдокимова, Е. С. Технология проектирования в образовательном пространстве детского сада / Е. С. Евдокимова. – М : Перемена, 2008. – 74 с.
3. Золоткова, Е. В. Региональная модель комплексного сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации / Е. В. Золоткова, М. И. Малышева // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – С. 339–343.
4. Исаева, И. Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов / И. Ю. Исаева. – Магнитогорск : Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. – 116 с.
5. Киселева, Л. С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Т. А. Данилина, Л. С. Киселева. – М. : АРКТИ, 2012. – 187 с.

[В содержание](#)

УДК 376-053.4(045)
ББК 74.3

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ**

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
zzolotkova@yandex.ru

ЦЫПЛЯКОВА ИРИНА ВАСИЛЬЕВНА

магистрант 1 курса направления подготовки
«Специальное (дефектологическое) образование»
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
irina111612@gmail.com

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектирование, модель, коррекционно-развивающая работа, эмоционально-волевая сфера, умственная отсталость, ранний детский аутизм.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается актуальная проблема коррекции эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с ранним детским аутизмом; представлены подходы к проектированию модели коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-волевой сферы данной категории детей.

**PECULIARITIES OF DESIGNING CORRECTION-DEVELOPING WORK
ON THE FORMATION OF EMOTIONAL-SPHERE SPHERE IN MENTALLY
RELAXED PRESCHOOLS WITH EARLY CHILD AUTISM**

ZOLOTKOVA EVGENIA VYACHESLAVOVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
of special pedagogics and medical foundations of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TYPLYAKOVA IRINA VASILYEVNA

Master of 1 course of preparation Special (defectological) education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: design, model, corrective-developing work, emotional-volitional sphere, mental retardation, early childhood autism.

ABSTRACT: The article deals with the actual problem of correction of the emotional-volitional sphere for mentally retarded preschool children with early childhood autism; presents approaches to designing a model of corrective-developing work on the formation of the emotional-volitional sphere of this category of children.

В настоящее время отмечается тенденция к увеличению числа умственно отсталых детей, имеющих сопутствующий дефект – ранний детский аутизм (РДА). Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РДА является асинхрония развития, а сам аутизм считают клинической моделью искаженного психического развития [4, с. 10]. О. С. Никольская пишет, что у 2/3 детей с РДА при обычном психологическом обследовании обнаруживается умственная отсталость. Сочетание двух нарушений развития, отягощающих друг друга, не может не сказаться на формировании познавательной и личностной сфер. В рамках нашего исследования рассматриваются особенности формирования эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РДА [5, с. 9].

Эмоциональная сфера умственно отсталых дошкольников с РДА характеризуется незрелостью и недоразвитием. Установлено, что у таких детей эмоции полярны, мало дифференцированы, лишены оттенков (Б. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, Р. М. Фрумкина и др.).

Волевая сфера данной категории детей недоразвита. У них выражено нарушение поведения, которое проявляется в безынициативности, неспособности к самостоятельности, они становятся легко внушаемыми и т. д.

Для нивелирования представленных выше нарушений развития нами была спроектирована модель коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РДА.

В исследованиях О. И. Генисаретского, Н. А. Каргапольцевой, Э. Ф. Масликовой проектирование рассматривается как универсальный, самостоятельный в интеллектуальном и социокультурном отношениях тип деятельности, направленный на создание реальных объектов, эффектов с заданными функциональными, технико-экономическими и потребительскими качествами [3, с. 26]. Проектирование в целом можно обозначить как целенаправленную деятельность, целью которой является моделирование представлений о будущей деятельности, предназначенной для удовлетворения потребностей, о конечном результате такой деятельности [2, с. 610].

Также необходимо обратиться к определению понятия модель. В психолого-педагогической литературе под «моделью» понимается упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и средства оперирования [1, с. 269].

Нами была разработана модель коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с

РДА, которая содержит несколько блоков: целевой, диагностический, коррекционно-развивающий, аналитический.

Целевой блок содержит цель и задачи модели коррекционно-развивающей работы по теме исследования. Он включает в себя анализ литературы, проектирование, целеполагание.

Диагностический блок посвящен проведению исследования особенностей эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с ранним детским аутизмом, а также на выявление возможности детей в области дифференциации различных эмоций. Он включает в себя осуществление подбора методов и методик психодиагностического исследования, проведение, обработку и анализ результатов психодиагностического исследования. В рамках данного блока использовались следующие методы и методики: наблюдение; «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго; «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева. Проведенное исследование позволило определить степень недоразвития эмоционально-волевой сферы и выявить уровень сформированности умения дифференцировать эмоциональные состояния умственно отсталыми дошкольниками с ранним детским аутизмом.

Экспериментальное исследование проходило на базе МДОУ «Детский сад № 91 компенсирующего вида» г. о. Саранск в старшей группе. В нем приняли участие одиннадцать детей в возрасте 5–6 лет, у которых основной дефект – «умственная отсталость» (F-70) осложнялся эмоционально-волевыми расстройствами: 6 детей с диагнозом «легкая степень умственной отсталости с проявлениями расстройства аутистического спектра», 4 ребенка с диагнозом «умеренная степень умственной отсталости» и 1 ребенок с диагнозом «синдром Дауна с проявлениями расстройства аутистического спектра». Мы исследовали данные категории детей, так как у них сходный этиопатогенез (недоразвитие коммуникативных навыков, социальной сферы и т. д.). О. С. Никольская пишет, что у 2/3 детей с аутизмом при обычном психологическом обследовании обнаруживается умственная отсталость [5, с. 9]. На основании проведенного исследования были выделены три уровня сформированности умения дифференцировать эмоциональные состояния умственно отсталыми дошкольниками с ранним детским аутизмом.

Высокий уровень – развернутый и подробный ответ, способность адекватно обозначать эмоциональные состояния и оценивать лицевую экспрессию; высокая способность к оречевлению собственных переживаний.

Средний уровень – ответы на вопросы с помощью; трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, оценивает настроение и называет эмоции с помощью взрослого (27,3 % детей).

Низкий уровень – задание не выполняет даже с помощью вопросов, не называет настроение, не может показать его на себе (72,7 % испытуемых).

На основании проведенного исследования все умственно отсталые дошкольники с ранним детским аутизмом были распределены в три группы с раз-

ным уровнем сформированности умения дифференцировать эмоциональные состояния.

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к выводу, что большинство умственно отсталых дошкольников с ранним детским аутизмом не различают эмоциональные состояния сверстников, с трудом идут на контакт. У них нарушено чувство самосохранения, волевая регуляция практически не развита.

Имеющиеся экспериментальные данные указывают на необходимость разработки и проведения специального коррекционного воздействия, направленного на преодоление у умственно отсталых детей с ранним детским аутизмом умения распознавать, передавать различного рода эмоциональные состояния и адекватно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми в бытовых ситуациях.

Коррекционно-развивающий блок был посвящен разработке и реализации коррекционно-развивающей работы, которая осуществлялась по разработанной программе. Цель программы: коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с ранним детским аутизмом.

Для достижения этой цели в программе обозначены следующие задачи:

- 1) обучение способам выражения собственного эмоционального состояния;
- 2) формирование навыков саморегуляции и самоконтроля;
- 3) снижение психоэмоционального напряжения, коррекция тревожности и агрессии;
- 4) формирование у детей адекватной самооценки.

Аналитический блок включает в себя проведение итоговой диагностики, интерпретацию полученных данных, изучение динамики нарушенной функции, оценку эффективности реализации программы, анализ результатов реализованной программы коррекционно-развивающей работы.

В ходе анализа результатов реализованной программы коррекционно-развивающей работы мы получили следующие показатели: на 27,2 % возросло количество детей, определяющих эмоциональные проявления людей, изображенные на картинках, при оказании экспериментатором содержательной помощи; число детей верно воссоздающих эмоции, изображенные на картинках, увеличилось на 36,5 %; на 27,2 % увеличилось количество детей, способных делать волевое усилие в ходе выполнения заданий; на 18,1 % сократилось число детей, проявляющих самоагрессию.

Таким образом, мы пришли к выводу, что предложенная программа коррекционно-развивающей работы положительно отразилась на формировании эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых детей с ранним детским аутизмом. Дошкольники научились дифференцировать эмоциональные проявления других людей, демонстрировали оттенки собственных переживаний, увеличилось количество использования средств выразительности (мимика, пантомимика, интонация), повысилась произвольная регуляция поведения.

Список использованных источников

1. Зинченко, В. П. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
2. Иневаткина, С. Е. Проектирование индивидуального образовательного маршрута для дошкольников с выраженной задержкой психического развития / С. Е. Иневаткина, Е. С. Леванова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 12. – С. 609–612.
3. Каргапольцева, Н. А. Реализация личностно-развивающего потенциала проектирования в образовании как педагогическая проблема / Н. А. Каргапольцева, Э. Ф. Масликова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 12 (200). – С. 21–28.
4. Морозов, С. А. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра / С. А. Морозов // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – № 1. – С. 9–18.
5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2011. – 336 с.

В содержание

УДК 376:159.95(045)

ББК 74 3

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук

доцент кафедры специальной педагогики

и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, zzolotkova@yandex.ru

КУЗНЕЦОВА ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА

педагог-психолог

Детский клуб развития «Солнечный город» г. Пенза, Россия,

магистрант 2 курса обучения направления подготовки

«Специальное (дефектологическое) образование»

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, an.ge.ls@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие психические функции, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются взгляды отечественных исследователей на особенности высших психических функций у детей с общим недоразвитием речи; представлены результаты нейропсихологического исследования высших психических функций у детей с об-

щим недоразвитием речи, анализ влияния несформированности высших психических функций на овладение детьми школьными навыками.

FEATURES OF DEVELOPMENT OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

ZOLOTKOVA EVGENIYA VYACHESLAVOVNA

the candidate of pedagogical Sciences

associate Professor of special education and medical bases of speech
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KUZNETSOVA JULIA ALEKSEEVNA

Educational psychologist

Children's club of development of «Solar city», Penza, Russia,
Master of 2 course of preparation Special (defectological) education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: higher mental functions, general underdevelopment of speech, neuropsychological analysis.

ABSTRACT: The article discusses the views of the Russian researchers on the peculiarities of higher mental functions in children with General underdevelopment of speech; presents the results of the neuropsychological study of higher mental functions in children with General underdevelopment of speech; analysis of effects of nesformirovannost higher mental functions in children acquiring school skills.

Одной из главных особенностей дошкольного возраста является развитие произвольности ведущих психических процессов, на это есть указания в многочисленных исследованиях отечественных ученых (Т. Г. Визель, П. Я. Гальперин, Ж. М. Глоzman, О. М. Дьяченко, А. Р. Лурия, Ю. В. Микадзе, Н. Я. Семаго и др.). Специфические для человека психические процессы являются опосредствованными, возникают и развиваются на основе использования разнообразных средств (языка, систем письма, счета), выработанных в ходе исторического развития человечества. Именно поэтому любая высшая психическая функция сначала возникает в общении между людьми как интерпсихическая деятельность, а затем «вращивается», превращается в индивидуальную, «интрапсихическую» деятельность [3; 4; 5].

А. Р. Лурия указывает, что высшие психические функции представляют собой прижизненные образования, формирующиеся под влиянием социальной среды, опосредованные (речью и другими знаковыми системами), в значительной степени осознанные и подчиняющиеся наиболее совершенной форме контроля – произвольному контролю [3, с. 15].

В последнее время наметилась тенденция увеличения числа детей с нарушениями речи в целом и с общим недоразвитием речи в частности. Речь является одной из самых сложных психических функций. Формирование структур речевого развития определяется развитием других взаимозависимых с ней психических функций, изменяющих свои функциональные возможности на разных этапах онтогенеза [1, с. 43].

При отсутствии своевременной специализированной помощи проблемы детей с нарушением речи осложняются патохарактерологическим развитием личности. Наряду с этим у большинства дошкольников, имеющих речевые нарушения, повышена истощаемость психических процессов, наблюдается дефицит внимания, памяти, снижена работоспособность. Нарушения речи требуют определенного коррекционного воздействия и могут оказать неблагоприятное действие на дальнейшее развитие ребенка в целом и сделать невозможным усвоение школьных навыков в дальнейшем [5, с. 57].

Стоит отметить, что высшие психические функции опосредованы прежде всего речью, поэтому расстройства речи у детей тормозят или делают невозможным становление высших психических функций [3, с. 77].

В настоящее время имеется немало исследований, касающихся особенностей развития высших психических функций у детей с общим недоразвитием речи. В работах, посвященных изучению особенностей развития функциональных блоков мозга у детей 5–7 лет с речевой патологией, отмечаются трудности формирования функций всех блоков головного мозга, неравномерность распределения и разнородность проявления нарушений отдельных функций блоков [4; 5].

В исследовании речевых и неречевых функций у дошкольников с ОНР 5–6-летнего возраста установлено отсутствие недостатков динамического, тембрового и звуковысотного слуха. Вместе с тем отмечаются трудности воспроизведения ритмических структур, а также запоминания слов на слух. Не только слуховая, но и зрительная память ниже показателей нормы: дети затрудняются найти среди расположенных в ряду предметов ранее предъявленные. Из-за недостатков восприятия выявились недостатки узнавания предметов по их частям, трудности дифференциации букв, имеющих сходные элементы [4, с. 38].

Как показывают экспериментальные исследования В. М. Мастюковой, Н. С. Жуковой, Т. В. Тумановой, Т. Е. Филичевой и др., у детей с нарушением развития речи наблюдается более или менее выраженные отклонения от нормы в психической деятельности, что особенно хорошо проявляется на начальных этапах обучения в школе в виде затруднений в усвоении знаний и адаптации к требованиям педагога [1, с. 36].

У детей с общим недоразвитием отмечается системная несформированность высших психических функций, которая затрагивает как передние отделы мозга, так и задние лево- и правополушарные отделы. На фоне системной недостаточности мозговых функций при общем недоразвитии речи на первый план выходит слабость серийной организации движений и речи, а также переработка слуховой и

зрительно-пространственной информации. Таким образом, страдают как вербальные, так и невербальные высшие психические функции. Выявлена также слабость функций программирования и контроля деятельности [1, с. 90].

Чтобы выявить сформированность высших психических функций у данной категории детей, нами было проведено эмпирическое исследование, результаты которого в дальнейшем позволят проследить как недоразвитие той или иной функции может сказаться на усвоении школьных навыков в дальнейшем. В данном исследовании принимали участие 16 детей в возрасте 6–7 лет с заключением ПМПК «Общее недоразвитие речи», воспитанники детского клуба развития «Солнечный город» г. Пенза.

Для достижения цели исследования были использованы функциональные пробы на сформированность высших психических функций у старших дошкольников А. Р. Лурии в модификации Т. В. Ахутиной, а именно функциональные пробы для исследования передних отделов коры больших полушарий (серийная организация движений и речи, а также программирование, регуляция и контроль произвольных действий). Функциональные пробы исследования задних отделов коры больших полушарий (слуховой, зрительный, кинестетический, зрительно-пространственный гнозис, мнестические процессы) [3, с. 59].

В ходе проведенного исследования было выявлено, что в меньшей степени у старших дошкольников сформированы функции лобных отделов коры больших полушарий. У 80 % испытуемых отмечалась недостаточно сформированная функция серийной организации действий. Это проявлялось в сложности автоматизации двигательной программы, невозможности освоить двигательную программу по показу. Многие из детей нуждались в вербальной инструкции, которая сопровождала показ двигательного действия. Важно отметить роль данной функции для развития способности ребенка следовать инструкции педагога или учителя, способности выполнять ту программу действия, которую будет показывать педагог. Эта функция играет огромную роль в формировании школьных навыков. Также достаточные сложности выявлены у старших дошкольников в формировании функций серийной организации речи, 78 % дошкольников сталкивались с трудностями при выполнении заданий данного вида. Большинству из них сложно строить программу пересказа, находить основные смысловые единицы, а также использовать связующие звенья при построении развернутого рассказа. Данная функция имеет большое значение в школьном обучении. Благодаря ей ученик понимает сказанное и прочитанное, вычленяет основной смысл, а также на основе этого может строить программу пересказа. Функция программирования, регуляции и контроля недостаточно сформирована у 70 % воспитанников детского сада. Они оказались неспособными отторгнуть предыдущую программу действий. Недостаточная сформированность этой функции в дальнейшем может приводить к трудностям формирования планирования и планомерного выполнения действия. Дети не сразу включались в задание, их ориентировочная деятельность хаотична и неполна, они легко отвлекались на посторонние раздражители, соскальзывали на бо-

лее упрощенный вариант выполнения действия, часто не доводили действие до конца. Основными причинами ошибок у них стало упрощение программ из-за трудности отторгивания стереотипного ответа, сокращения объема рабочей памяти и трудности переключения. Слабая произвольная организация приводит к неудачам в учебе и нарушениям поведения.

Исследование функций задних отделов коры больших полушарий выявило следующее. Так, зрительный гнозис достаточно хорошо сформирован у небольшой части испытуемых (23 %), они хорошо осведомлены о предметах окружающего мира, могут выделять контурное изображение, отделив его от элементов фона, также способны к опознанию изображений, наложенных друг на друга, что говорит о хороших возможностях зрительного анализатора. Остальные (77 %) делают ошибки по типу фрагментарности в задании на опознание незаконченных изображений, они выхватывают из контекста одну деталь и на ее основе дополняют всю картину. То есть дополняют объект до целого по догадке, не видя целого. Говоря о важности зрительного восприятия в обучении, важно отметить его роль в чтении. Чтение начинается со зрительного восприятия букв, слогов, слов. Правильность чтения во многом зависит от полноценности зрительного восприятия.

Слуховой гнозис хорошо сформирован у 22 % испытуемых, остальные 78 % имеют определенные трудности, а именно сложности в слуховом анализе и слухомоторной координации. Фонематический слух находится на низком уровне, они не способны к дифференциации звуков в достаточно близких по произношению словах, что в свою очередь является необходимой основой для понимания смысла сказанного. Говоря о слуховом восприятии, важно сказать, что оно имеет решающее значение для возникновения и развития устной речи. А также оно влияет на орфографию письма.

Исследования кинестетического гнозиса показали его недостаточную сформированность у 76 % дошкольников. Для остальных испытуемых был характерен низкий уровень сформированности кинестетической организации руки, связанной с ручной моторикой, влияющей на письмо, через организацию движения. На низком уровне у всех испытуемых сформирована кинестетическая организация движений артикуляционного аппарата, составляющая важную функцию речевого развития, связанного с произношением.

Сравнение сформированности задних отделов позволило выявить более низкий уровень сформированности зрительно-пространственного гнозиса у 74 % испытуемых, наиболее проблемными зонами которого является ориентация в левосторонних признаках. Развитие зрительно-пространственных функций – важная предпосылка возможности обучения ребенка в школе. Придя в школу, ребенок сталкивается с широким кругом пространственных задач, включая ориентировку в помещении класса и школы, в схеме тела, в пространстве листа, рабочей строки и клетке, в структуре буквы и цифры. Такие дети испытывают трудности в ориентировке на листе бумаги, в нахождении начала строки, соблюдении строки,

колебании наклона и размера букв, отдельном написании букв внутри слова, соблюдении порядка следования букв.

Также была выявлена слабость мнестических процессов. Примерно в равной степени присутствует отставание, как зрительной, так и слухоречевой памяти. Говоря о слухоречевой памяти, важно отметить ее роль в школьном обучении, а именно, она помогает быстро и точно запоминать смысл событий, читаемого текста. Также она сказывается на орфографии письма. Говоря о зрительной памяти необходимо отметить ее важную роль в сохранении и воспроизведении зрительных образов.

Таким образом, следует отметить, что у детей с общим недоразвитием речи нарушены как речевые, так и неречевые психические функции. Результаты исследования свидетельствуют о том, что недоразвитие речевых и неречевых психических функций взаимосвязано и что недостаточное развитие речи может тормозить развитие высших психических функций в целом.

Полученные в ходе проведения экспериментально-опытной работы результаты делают необходимым разработку программы коррекционных мероприятий, направленных на формирование высших психических функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список использованных источников

1. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, В. М. Мастюкова, Т. Е. Филичева. – М. : АКТИ, 2011. – 320 с.
2. Золоткова, Е. В. Особенности развития познавательных процессов у младших школьников с ЗПР / Е. В. Золоткова, Е. В. Тюрина // Современный взгляд на будущее науки : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Уфа, 04 июля 2017) ; под ред. Р. Г. Юсупова, А. С. Ванесян, С. А. Калужина [и др.]. – Стерлитмамак : АМИ, 2017. – С. 36–39.
3. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2013. – 106 с.
4. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста : учеб. пособие / Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2012. – 288 с.
5. Хомская, Е. Д. Нейропсихология : учебник / Е. Д. Хомская. – СПб. : Питер, 2015. – 496 с.

[В содержание](#)

УДК 346-053.5(045)
ББК 74.3

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ В СЕНСОРНОЙ КОМНАТЕ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, zzolotkova@yandex.ru

ПОПОВА ОЛЕСЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

магистрант 1 курса направления подготовки

«Специальное (дефектологическое) образование»

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
popova.olesya.95@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коррекционно-развивающая работа, сенсорная комната, умственная отсталость.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются особенности организации и содержания коррекционно-развивающей работы в сенсорной комнате с умственно отсталыми младшими школьниками.

ORGANIZATION AND CONTENT OF CORRECTION-DEVELOPING WORK IN A TOUCH ROOM WITH MENTALLY RESTED YOUNG SCHOOLCHILDREN

ZOLOTKOVA EVGENIA VYACHESLAVOVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
of special pedagogics and medical foundations of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

POPOVA OLESYA VYACHESLAVOVNA

master of 1 course Special training (defectology) education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: corrective-developing work, sensory room, mental retardation.

ABSTRACT: The article deals with the features of the organization and content of corrective-developing work in the sensory room with mentally retarded younger schoolchildren.

В многочисленных исследованиях отечественных ученых подчеркивается, что в случае отклонений в психофизическом развитии у детей обнаруживаются сложные, разноуровневые и взаимосвязанные проявления. Особенно ярко данные проблемы проявляются у детей, имеющих разную степень недоразвития интеллектуальной сферы. Отклонения в развитии интеллекта с разной степенью выраженности отмечаются при задержке психического развития различного генеза, умственной отсталости, некоторых генетических нарушениях развития (например, синдром Дауна), тяжелых нарушениях речи и т. д. Таким образом, дети, имеющие интеллектуальную недостаточность, составляют достаточно большую группу среди всей популяции детей с ограниченными возможностями здоровья.

В подавляющем большинстве интеллектуальные нарушения являются следствием органического поражения центральной нервной системы (ЦНС) на ранних этапах онтогенеза. Результатом влияния органического поражения ЦНС является нарушение всех сторон психофизического развития: познавательной, социально-личностной, моторно-двигательной [2, с. 168].

Преобладающее большинство умственно отсталых детей составляют дети-олигофрены. При неосложненной форме олигофрении ребенок характеризуется уравновешенностью нервных процессов. Отклонения в познавательной деятельности не сопровождаются грубыми нарушениями анализаторов. Эмоционально-волевая сфера изменена не резко. Ребенок способен к целенаправленной деятельности в тех случаях, когда задание ему понятно и доступно. В привычной ситуации его поведение не имеет резких отклонений.

При олигофрении, характеризующейся неуравновешенностью нервных процессов с преобладанием возбуждения или торможения, присущие ребенку нарушения отчетливо проявляются в изменениях поведения и снижении работоспособности. Дети с нарушением функций анализаторов имеют локальные дефекты речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. Особенно неблагоприятно сказываются на развитии умственно отсталого ребенка нарушения речи. Олигофрения с психопатоподобным поведением отличается резким нарушением эмоционально-волевой сферы. На первом плане оказывается недоразвитие личностных компонентов, снижение критичности относительно себя и окружающих людей, расторможенность влечений.

Олигофрения с выраженной лобной недостаточностью характеризуется нарушением познавательной деятельности, которая сочетается с изменениями личности. Эти дети вялы, безынициативны, беспомощны, их речь многословна, бессодержательна, имеет раздражительный характер. Дети не способны к психическому напряжению, целенаправленности, активности [3, с. 52].

Многие ученые (М. Г. Блюмина, С. С. Корсаков, Н. М. Назарова, Г. Е. Сухарева, С. Я. Рубинштейн и др.), занимавшиеся изучением детей с данной патологией развития, отмечали у них незрелость эмоционально-волевой сферы, стойкое нарушение психической деятельности, отчетливо обнаруживающееся в сфере по-

знавательных процессов, особенно в словесно-логическом мышлении, сниженный интерес к окружающему миру, вялость и отсутствие инициативы.

Сенсорное развитие в школьном возрасте у этих детей значительно отстает по срокам формирования. Они действуют либо хаотически, не учитывая свойства предметов, либо ранее усвоенным способом, не адекватным в новой ситуации. Восприятие умственно отсталых детей характеризуется недифференцированностью, узостью. Отмечается слабость развития волевых процессов. Они часто бывают безынициативны, несамостоятельны, импульсивны, им трудно противостоять воле другого человека. Им свойственна эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения, веселья.

Включение в коррекционную работу мультисенсорных технологий позволит компенсировать имеющиеся у детей данной типологической группы недостатки психофизического и социально-личностного развития. Использование коррекционно-развивающих технологий сенсорной комнаты позволит преодолеть отклонения в развитии познавательной, сенсомоторной и эмоционально-волевой сферы детей, обеспечит нормализацию психических процессов, позволит компенсировать поведенческие трудности [4, с. 30].

В многочисленных исследованиях указывается, что отсутствие своевременной эффективной коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью в сензитивные периоды приводит к возникновению вторичных нарушений в развитии. Это влечет отклонения в деятельности познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления), в формировании психических свойств личности (недоразвитии эмоционально-волевой сферы, нарушении поведения, примитивности реакций на окружающее), которые значительно затрудняют процесс социокультурного развития ребенка. Поэтому проблема поиска путей оказания специализированной помощи умственно отсталому ребенку является одной из актуальных на современном этапе развития психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

В настоящее время имеется недостаточно опыта использования технологий сенсорной комнаты в работе с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность. В большинстве случаев методики работы в сенсорной комнате направлены на снятие психоэмоционального напряжения у здоровых детей, а также на коррекцию нарушений эмоциональной сферы, вызванных невротами, задержкой психоэмоционального развития, однако умственно отсталые дети особенно нуждаются в коррекции отклонений познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер, так как именно данные нарушения препятствуют их вхождению в социум.

Отсутствие методики работы в сенсорной комнате с детьми, имеющими нарушение интеллекта, делает необходимым разработку модели коррекционно-развивающей работы с использованием мультисенсорной среды, предназначенной для данной категории детей.

Сенсорная комната – это специально оборудованное помещение, предназначенное для проведения лечебно-профилактических сеансов, необходимых детям с различными отклонениями в развитии, а также направленное на улучшение качества жизни здоровых людей [5, с. 20].

Реализация технологий коррекционно-развивающей работы с использованием мультисенсорной среды будет способствовать компенсации отклонений в познавательном, эмоциональном и социально-личностном развитии умственно отсталых детей, обеспечит нормализацию процессов взаимодействия со взрослыми и сверстниками, адекватность поведения в психотравмирующих ситуациях, а в целом будет содействовать успешной социализации в общество данной категории детей.

Программа и методические рекомендации по использованию коррекционно-развивающих мультисенсорных технологий в работе с умственно отсталыми детьми составлена с учетом современных тенденций развития специального образования и предназначена для детей младшего школьного возраста с легкой или умеренной умственной отсталостью. Она может быть использована педагогами психолого-педагогического сопровождения (педагоги-воспитатели, учитель-логопед, учитель-дефектолог, специальный психолог, тьютор) для индивидуальной и фронтальной коррекционной работы с детьми, а также для обогащения коррекционно-педагогического процесса образовательных учреждений компенсирующего, комбинированного и инклюзивного вида.

Основной организационной формой коррекционно-развивающей работы являются групповые занятия, подгрупповые занятия и занятия малой группой (2–3 ребенка). Продолжительность занятий в сенсорной комнате 20–30 минут. Оптимальное количество участников: от 3 до 10 детей, имеющих ту или иную степень интеллектуального недоразвития [1, с. 49].

Программа предлагает материал для умственно отсталых детей младшего школьного возраста и включает следующие разделы:

Нейропсихологическое развитие и коррекция. Целью данного раздела программы является реабилитация и коррекция психоэмоциональной сферы детей с посттравматическими расстройствами; компенсация нарушенных функций; профилактика формирования вторичных невротических нарушений. Основное содержание работы: упражнения на развитие произвольности и самоконтроля, ритмирование организма; упражнения на восстановление психоэмоционального статуса (статокинетический баланс психических процессов); комплекс упражнений имитационного характера «В мире животных»; комплекс упражнений имитационного характера «В волшебном лесу»; перестройка коммуникативного поведения (приобретение навыков гибкого взаимодействия с использованием языка невербальных сигналов, стремление к диалогу); упражнения на стабилизацию эмоционального состояния, оптимизацию уровня тревожности и агрессии (произвольная регуляция и смыслообразующая функция психомоторных процессов).

Сенсорное развитие. Материал данного раздела обеспечивает скрытое обучение ребенка в виде накопления чувственного и информативного опыта. Сенсорное развитие проводится на комплексной основе с обеспечением самых разнообразных видов деятельности. Поэтому наибольшее внимание уделяется дидактическим играм и разнообразным игровым упражнениям с сенсорным и элементарным математическим содержанием: игры с водой, песком, различным сыпучим материалом, бумагой, предметами, плоскостными и объемными моделями. Основное содержание работы: развитие совместных действий детей и взрослых в процессе игр и игровых упражнений с математическим содержанием; игры на обучение действиям по подражанию, по образцу, по словесной инструкции, выполняя игровые упражнения с математическим содержанием; игры на обучение способам проверки с использованием приемов наложения и приложения для определения количества, величины, формы предметов, их объемных и плоскостных моделей; моделирование различных действий, направленных на воспроизведение величины, формы предметов, протяженности, удаленности, с помощью пантомимических средств (показ руками, изображение пантомимическими движениями, на основе предварительного тактильного и зрительного обследования предметов, их моделей); формирование ориентировочных действий, умения предварительно рассматривать, называя, показывая по образцу и по словесной инструкции педагога форму, величину, количество предметов в окружающей действительности, в игровой ситуации, на картинке; упражнения на формирование операционально-технической стороны деятельности, действовать двумя руками, одной рукой (удерживать, приближать, поворачивать, расставлять фигуры в ряд, брать по одной игрушке, картинке и т. п., убирать счетный материал, геометрические фигуры и т. п.).

Развитие двигательной координации и профилактика нарушений осанки. Основное содержание работы: укрепление опорно-двигательного аппарата детей, профилактика его нарушений; воспитание доброжелательности, контактности в отношении со сверстниками; создание положительного психоэмоционального настроения детей.

По завершении коррекционно-развивающей программы проводится диагностика уровня освоения содержания программы, которое включает в себя: психолого-педагогическое обследование моторно-двигательного развития, запаса представлений об окружающем мире, речевого и сенсорного развития; заключение; рекомендации к коррекционно-педагогической работе; педагогический прогноз.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с умственно отсталыми младшими школьниками должна носить комплексный, системный, интегративный характер и обеспечивать преодоление отклонений в социально-личностной и сенсорно-перцептивной сферах развития младших школьников с умственной отсталостью.

Список использованных источников

1. Золоткова, Е. В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми и подростками, имеющими интеллектуальную недостаточность : программа и методические рекомендации / авт.-сост. Е. В. Золоткова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 49 с.
2. Золоткова, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с синдромом Дауна в условиях образовательной интеграции / Е. В. Золоткова, О. Ю. Учайкина // Российский научный журнал. – 2014. – № 6 (37). – С. 167–169.
3. Психолого-педагогическое и социальное сопровождение детей с особыми образовательными потребностями : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Е. М. Беленькая. – Омск : ИРООО, 2007. – 97 с.
4. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья : учеб. -метод. пособие / под ред. Л. Б. Баряевой. – СПб. : НОУ «СОЮЗ», 2006. – 86 с.
5. Титарь, А. И. Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате : практическое пособие для ДОУ / А. И. Титарь. – М. : АРКТИ, 2013. – 88 с.

[В содержание](#)

УДК 376(470.345)(045)
ББК 74.3(2р-6Мо)

ПЕРВЫЕ ШАГИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ

ИВАШКИНА МАРИНА НИКОЛАЕВНА

директор Центра специального и инклюзивного образования
Мордовский республиканский институт образования
г. Саранск, Россия, mr10-inklyziv@mail.ru

ЛАЗАРЕВА НАТАЛИЯ НИКОЛАЕВНА

аспирант
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева
г. Саранск, Россия, Nataly19_89@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

АННОТАЦИЯ: В статье представлен опыт работы Центра специального и инклюзивного образования ГБУ ДПО «Мордовский республиканский институт образования».

FIRST STEPS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MORDOVIA

IVASHKINA MARINA NIKOLAEVNA

director of the Centre for special and inclusive education
Mordovia Republic Institute of Education, Saransk, Russia

LAZAREVA NATALIA NIKOLAEVNA

postgraduate
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: children with disabilities; inclusive education, Federal state educational standard of primary General education students with disabilities, Federal state educational standard of students with mental retardation (intellectual disabilities).

ABSTRACT: The article presents the experience of the Centre for special and inclusive education GBU DPO «Mordovia Republic Institute of Education».

В связи с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) в системе образования появились новые, актуальные направления, связанные с обучением детей с ограниченными возможностями здоровья [3].

В Конституции Российской Федерации и во Всеобщей декларации прав человека записано: «Каждый человек имеет право на образование». Задача государства – реализовать эти актуальные направления в жизни, обеспечив получение образования каждому в доступном ему объеме и форме. Это относится и к тем, кто в силу различных причин имеет выраженные нарушения психофизического развития. В их число входят дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и дети-инвалиды.

Следует отметить, что дети с ОВЗ нуждаются в социальной защите, логопедической и психологической помощи, в адаптированной образовательной программе. Возможности этих детей ограничены, тем не менее результаты работы показывают, что при создании необходимых педагогических условий положительная динамика в их развитии может быть достигнута. Педагогические условия предполагают наличие благоприятной, комфортной для ребенка среды, научно-обоснованных программ воспитания и обучения, адекватных методов и приемов работы, методическое и кадровое обеспечение [2].

Министр образования и науки Российской Федерации О. Ю. Васильева включила инклюзивное образование в тройку приоритетных задач, которые будут решаться Министерством образования и науки Российской Федерации. С учетом вариативности образования в любой школе будет обеспечиваться успешная социализация всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и каж-

дому ребенку будет предоставлена возможность доступности получения образовательных услуг в условиях обычной школы.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ст. 2) впервые введено понятие «инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Также в ряде правовых документов регламентируется деятельность по обеспечению доступности качественного образования для всех обучающихся вне зависимости от их психофизических особенностей [3].

Особую значимость приобретает вступивший в силу с 1 сентября 2016 г. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО ОВЗ) и Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФГОС ОУО). При реализации данных стандартов педагог поставлен перед необходимостью учитывать особые образовательные потребности и создавать специальные условия для детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неподготовленности педагогических работников общеобразовательных организаций к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, обнаруживается недостаток профессиональных знаний, умений, навыков в работе с особыми детьми, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов. Таким образом, первичным и важнейшим этапом подготовки к инклюзивному образованию является этап изменения профессиональных установок педагогических работников и уровня их профессиональных компетентностей [4; 5]. Поэтому на базе ГБУ ДПО «Мордовский республиканский институт образования» создан Центр специального и инклюзивного образования, который занимается реализацией и развитием образовательной деятельности в Республике Мордовия. В связи с тем, что учитель является ключевой фигурой инклюзивного образования, школы должны быть укомплектованы педагогическими кадрами, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и владеющими специальными знаниями в области дефектологии и коррекционной педагогики. Поэтому перед Центром стоит важнейшая задача – создать кадровые условия введения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС ОУО, то есть повышать квалификацию руководящих и педагогических работников, обеспечивать их систематическую переподготовку в рамках полномочий и вести научно-методическое сопровождение введения стандарта.

Формирование профессиональной компетентности происходит как в процессе профессионального становления личности педагога, так и в процессе непрерывной профессиональной подготовки, которая может реализовываться в условиях учебно-информационной среды организации дополнительного профессионального образования. Для этого разработаны дополнительные профессиональные

программы, направленные на подготовку педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

Программы повышения квалификации дополнительного профессионального образования предусматривают ознакомление слушателей с новейшими достижениями в области философии образования, педагогики, психологии и отраслей этих наук по реализации инклюзивной и специальной практики в образовательном процессе современной школы.

Институтом разработаны три программы курсов повышения квалификации для руководящих и педагогических работников по ФГОС НОО ОВЗ:

1. «Особенности организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ в условиях введения ФГОС».

2. «Управление образовательной организацией в условиях введения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС ОУО»;

3. «Управление образовательной организацией дополнительного образования в условиях введения ФГОС НОО ОВЗ».

Всего в 2016–2017 г. Центром специального и инклюзивного образования обучено 850 педагогических и руководящих работников. Большую роль в повышении профессионального роста учителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, и лучшем понимании проблем особых детей имеет сотрудничество специальной и массовой школы, поэтому Мордовский республиканский институт образования при проведении курсов повышения квалификации активно использует ресурс учителей специальных школ, которые оказывают существенную методическую помощь коллегам из общеобразовательных школ. Кроме того, со всеми специальными организациями заключены соглашения о сотрудничестве, данные образовательные организации выполняют роль ресурсных центров.

Центром систематически проводятся вебинары, семинары-совещания, консультации по проблемам инклюзивного образования с педагогическими работниками, руководителями образовательных организаций, специалистами сопровождения, координаторами инклюзивного образования, специалистами психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), а также с руководителями методических служб муниципальных образований.

В современных условиях без новых информационных технологий уже невозможно представить нашу повседневную жизнь. И сегодня, как никогда ранее, важен переход на качественно новый уровень в подходах к использованию компьютерной техники и информационных технологий. Поэтому в Мордовском республиканском институте образования создано «Сетевое сообщество», которое позволяет педагогам, живущим в разных уголках страны, общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы, делиться опытом работы и повышать свой профессиональный уровень [1].

Разработаны методические рекомендации по созданию адаптированной основной общеобразовательной программы образовательной организации на основе

ФГОС НОО ОВЗ, а также адаптированной основной общеобразовательной программы образовательной организации на основе ФГОС ОУО, которые доведены до всех образовательных организаций республики. Кроме того, на сайте института создан раздел «Лучшие инклюзивные практики в Республике Мордовия», где собраны материалы о лучших практиках работы (мастер-классы, видеоуроки и т. д.) с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях Российской Федерации и Республики Мордовия.

В августе 2017 г. проведена Межрегиональная научно-практическая конференция «Инклюзивная миссия образования: образовательные стандарты и нестандартные решения», посвященная проблемам обучения, воспитания и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Целью конференции являлось обобщение и распространение опыта работы Республики Мордовия и других регионов Российской Федерации в области инклюзивного образования.

Участники конференции обсудили широкий круг теоретико-методологических, организационно-управленческих вопросов организации инклюзивного образования. В представленных докладах нашли отражение вопросы научно-методического обеспечения инклюзивного образования, психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образовательного процесса, подготовки кадров для обеспечения инклюзивной практики, имеющийся в различных регионах России положительный опыт развития инклюзивных процессов в образовании. В конференции приняли участие более 300 человек: представители Министерства образования Республики Мордовия, представители Министерства социальной защиты населения Республики Мордовия, представители ФКУ «ГБ МСЭ по Республике Мордовия» Минтруда России, представители волонтерского движения ГБУ «Мордовский республиканский молодежный центр», научные сотрудники и преподаватели вузов, методисты, руководители образовательных учреждений и педагоги, реализующие инклюзивное образование, специалисты психолого-медико-педагогических комиссий; представители общественных организаций, решающие проблемы образования и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья из 23 муниципальных районов Республики Мордовия.

Таким образом, первые шаги в сторону инклюзивного образования в Республике Мордовия, реализованные Центром специального и инклюзивного образования, могут быть представлены следующим образом: разработано три программы курсов повышения квалификации по ФГОС НОО ОВЗ; обучено 850 педагогических и руководящих работников для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; разработаны методические рекомендации; проведены серии вебинаров, семинаров, консультаций по проблемам инклюзивного образования; проведена Межрегиональная научно-практическая конференция «Инклюзивная миссия образования: образовательные стандарты и нестандартные решения». В дальнейшем планируется совершенствование профессиональной подготовки широкого круга специалистов: педагогов-дефектологов (логопедов, олигофренопедагогов и т. д.), психологов и специальных психологов, педагогов, воспи-

тателей и руководителей образовательных организаций, учителей специализированных и массовых школ для дальнейшего развития инклюзивного образования как структурного элемента координированной системы помощи детям с проблемами в развитии Республики Мордовия.

Список использованных источников

1. Ивашкина, М. Н. Развитие инклюзивного образования в Республике Мордовия (из опыта работы Центра специального и инклюзивного образования ГБУ ДПО «МРИО» / М. Н. Ивашкина // Пути развития : материалы I Международной панорамы современных педагогических идей. – 2016. – С. 116–123.
2. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С. В. АLEXИНА. – М. : МГППУ, 2017. – 512 с.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 27.06.2014).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.минобрнауки.рф>.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.минобрнауки.рф>.

В содержание

УДК 376(045)
ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

ИНЕВАТКИНА СВЕТЛАНА ЕВГЕНЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, svetlaj23@mail.ru

ТЕРЛЕЦКАЯ ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, terletsckaya.olia@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, младшие школьники.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается понятие «универсальные учебные действия», а также представлен анализ психолого-педагогической литературы и диагностика уровня сформированности указанных универсальных учебных действий у учащихся указанной категории.

PECULIARITIES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL ACADEMIC ACTIVITIES IN YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH VIOLATIONS OF SPEECH

INEVATKINA SVETLANA EUGENEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
of special pedagogics and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TERLETSKAYA OLGA VASILYEVNA

senior lecturer of the department of special pedagogics
and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: universal learning activities, communicative universal learning activities, junior schoolchildren.

ABSTRACT: The article deals with the notion of «universal learning activities», as well as an analysis of psychological and pedagogical literature and the diagnosis of the level of formation of these universal educational activities for students in this category.

На сегодняшний день основная задача, возлагаемая на современную школу, состоит в том, чтобы «научить ребенка учиться». Для достижения обозначенной задачи стало необходимым освоение универсальных учебных действий, в том числе коммуникативных универсальных учебных действий.

В литературе можно встретить несколько трактовок термина «универсальные учебные действия» – это способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [2]. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося, а также связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [2].

В работах А. И. Балашовой, Н. А. Ермоловой, А. Ф. Потылицыной отмечается, что универсальные учебные действия – это действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться [3]. В своей работе И. А. Неткасова характеризует УУД как обобщенные действия, порождающие мотивацию к обучению и позволяющие учащимся ориентироваться в различных предметных областях познания [4]. По мнению И. М. Осмоловской и

Л. Н. Петровой, универсальные учебные действия – это действия разнообразного назначения, необходимые в ее организации и осуществлении учебной деятельности. Если ученик освоил УУД, можно говорить, что он овладел учебной деятельностью [5].

О. М. Арефьева под коммуникативными универсальными учебными действиями младших школьников понимает умение органично и последовательно действовать в публичной обстановке; умение в общении управлять инициативой; техникой интонирования, логикой речи, ее выразительностью и эмоциональностью; образной передачей информации; умение составлять короткий диалог; умение излагать приобретенные знания [1].

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. о. Саранск. В эксперименте приняли участие учащиеся первого класса с нарушениями речи – 25 испытуемых. Первым этапом был организован и проведен констатирующий эксперимент. Целью которого стало исследование уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. В качестве диагностического материала использовались методики «Раскрась яблоки», «Кто прав?», «Узор под диктовку» [6].

Целью методики «Раскрась яблоки» является исследование уровня сформированности коммуникативного умения вести диалог. В ходе проведения испытуемые получают лист с изображением яблок и разноцветные карандаши. Задание выполняется в паре. По инструкции педагога необходимо договориться и раскрасить по два яблока на тарелке в один цвет.

Методика «Кто прав?» проводится с целью изучения уровня сформированности коммуникативного умения учитывать позицию другого. Задание также проводится в паре. Младшим школьникам предлагается послушать историю, которая произошла с девочками. «После школы подруги решили готовить уроки вместе. «Сначала решим задачи по математике, – сказала Наташа». «Нет, начать надо с упражнения по русскому языку, – предложила Катя». Испытуемым задаются вопросы: «Как вы думаете, кто из них прав? Почему? Как бы вы предложили им поступить? Попробуйте воспроизвести эту ситуацию и договориться между собой».

Целью методики «Узор под диктовку» выступает определение уровня сформированности коммуникативного умения осуществлять совместные со сверстником действия. Испытуемые работают в паре. Им предлагается сесть друг напротив друга за стол, перегородженный экраном. Одному участнику дается образец узора на карточке, другому – фишки, из которых этот узор надо выложить. Первый ребенок диктует как выкладывать узор, второй – действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на узор. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая новый узор того же уровня сложности.

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Раскрась яблоки», показал, что у большинства испытуемых в основном средний уровень сформиро-

ванности умения вести диалог. Было обнаружено, что высокий уровень сформированности изучаемого умения лишь у 16 % младших школьников. Учащиеся легко вступают и поддерживают конструктивный диалог со сверстником, самостоятельно договариваются, не оказывая давления на собеседника и прислушиваются к его мнению. Средний уровень обнаружен у 76 % испытуемых и характеризуется тем, что учащиеся вступают в диалог самостоятельно, но не могут конструктивно и длительно его поддерживать. Часть испытуемых (8 %) показали низкий уровень сформированности умения вести диалог. Учащиеся не смогли поддержать диалог из-за неумения высказать и отстоять свое мнение. В случае несогласия часто использовали резкий тон в общении со сверстником.

Результаты, полученные с помощью методики «Кто прав?», позволяют говорить о среднем уровне сформированности умения учитывать позицию другого (84 %). Испытуемые пытаются учесть позицию сверстника, в том числе предлагают ему уступить в этой ситуации, но договариваются, что в следующий раз необходимо поступить так, как хочет он. При этом не всегда учитывается целесообразность ситуации или то, что способ, предложенный сверстником, является правильным. Лишь 8 % младших школьников показали высокий уровень сформированности умения учитывать позицию другого. Испытуемые, имеющие высокий уровень указанного выше умения, либо аргументировано доказывают свою точку зрения, либо соглашаются с собеседником при выполнении задания. При этом ориентиром выступает не на собственное желание, а на целесообразность в выполнении задания. Также низкий уровень обнаружен у 8 % испытуемых. Младшие школьники при выполнении задания не учитывали позицию сверстника. Предложенный вариант разрешения ситуации не предполагал возможности обсуждения и внесения корректировок, при этом объяснялся только желанием.

Данные, полученные с помощью методики «Узор под диктовку», свидетельствуют о том, что сформированность коммуникативного универсального учебного действия – осуществлять совместные со сверстником действия – находится на среднем уровне. Учащиеся, имеющие средний уровень указанного коммуникативного УУД (72 %), частично смогли достичь взаимопонимания при выполнении задания. При этом выполненные узоры имеют ошибки и незначительно отличаются от образцов. Высокий уровень показали 12 % младших школьников, которые продемонстрировали способность достичь взаимопонимания в процессе активного диалога. При этом учащиеся успешно обменивались необходимой и достаточной информацией для построения узоров. Кроме того, испытуемые совместно следили за реализацией принятого замысла и соблюдением правил, доброжелательно указывая на неточность друг другу. Работы младших школьников с низким уровнем сформированности изучаемого коммуникативного УУД (16 %) не соответствуют образцу. Предлагаемые инструкции не позволяют выполнить задание правильно, не могут задать уточняющий вопрос и понятно ответить на него.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у большинства младших школьников с нарушениями речи, принявших участие в исследовании,

средний уровень сформированности коммуникативных УУД: умения вести диалог и умения учитывать позицию другого. На наш взгляд, необходима дополнительная работа, направленная на формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

С этой целью была составлена и апробирована программа дополнительных занятий, которые были реализованы во время внеурочной деятельности. В качестве основных задач опытно-экспериментальной работы было обозначено повышение уровня сформированности коммуникативных умений вести диалог; учитывать позицию другого; осуществлять совместные со сверстником действия.

Экспериментальное обучение было организовано в течение одного учебного года в рамках кружка «Учимся общаться». Занятия проводились 2 раза в неделю. Предложенная программа включала в себя три блока. Первый блок содержал упражнения, направленные на формирование коммуникативного универсального учебного действия – умения вести диалог; второй блок – упражнения, направленные на формирование умения учитывать позицию другого; третий блок – упражнения, направленные на формирование умения осуществлять совместные со сверстником действия. Работа осуществлялась в парах или малых группах сверстников, упражнения подбирались соответственно возрасту и психофизическим возможностям учащихся.

Следующим этапом была изучена эффективность предложенной программы. В качестве диагностического инструментария выступили те же методики: «Раскрась яблоки», «Кто прав?», «Узор под диктовку», но был изменен стимульный материал. Так, при проведении методики «Кто прав?» для анализа была предложена другая ситуация: «Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: «Вот здорово!». А Саша воскликнул: «Фу, ну и страшилище!» Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что Петя ответит каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?». При проведении методики «Узор под диктовку» предложен для воспроизведения другой узор.

При выполнении методики «Раскрась яблоки» у 56 % испытуемых обнаружен высокий уровень сформированности умения вести диалог; средний уровень выявлен у 44 % младших школьников; учащихся с низким уровнем сформированности указанного умения не оказалось. При этом изменилось качество выполнения заданий. Так, испытуемые с высоким уровнем не принужденно и естественно ведут диалог с одним сверстником или с целой группой, умеют высказать свою точку зрения и выслушать мнение собеседника.

Результаты методики «Кто прав?» свидетельствуют о том, что высокий уровень сформированности умения учитывать позицию другого выявлен у 48 % младших школьников; средний уровень – у 52 %. Качественные характеристики также изменились. Испытуемые стали больше ориентироваться на получение результата от совместной работы, а не на желание отстоять собственное мнение.

Анализ данных, полученных с помощью методики «Узор под диктовку», позволил выявить 60 % учащихся с высоким уровнем и 40 % испытуемых со средним уровнем сформированности умения осуществлять совместные со сверстником действия.

Подводя итог, следует заметить, что уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у испытуемых значительно повысился. Возросло число, владеющих умением вступать в диалог и конструктивно его поддерживать, умеющих учитывать позицию собеседника и осуществлять совместную деятельность со сверстником. Исходя из выше сказанного, возможно предположить, что программа, предложенная для проведения занятий кружка «Учимся общаться», доказала свою эффективность.

Анализ полученных данных позволяет утверждать, что уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушениями речи значительно повысился. Соответственно, возможно говорить об эффективности предложенной программы, которая может быть использована в работе учителя-логопеда, учителя начальных классов и воспитателя группы продленного дня при организации внеурочной деятельности.

Список использованных источников

1. Арефьева, О. М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников / О. М. Арефьева // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 2. – С. 74–78.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Балашова А. И. К вопросу о развитии универсальных учебных действий / А. И. Балашова, Н. А. Ермолова, А. Ф. Потылицына // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 5. – С. 69–73.
4. Неткасова, И. А. Формирование универсальных учебных действий на уроках в начальной школе. Студенческий научный форум. [Электронный ресурс] / И. А. Неткасова. – Режим доступа : <http://www.rae.ru/forum2011/137/1070>.
5. Осмоловская, И. М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / И. М. Осмоловская, Л. Н. Петрова // Начальная школа. – 2012. – № 10. – С. 6–13.
6. Цукерман, Г. А. Диагностика умения учиться / Г. А. Цукерман, Е. В. Чудинова. – М. : Авторский клуб, 2016. – 60 с.

[В содержание](#)

УДК 376:374(045)
ББК 74.3

**СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КАЛАЧИНА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, simorinka@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с ограниченными возможностями здоровья, семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, система дополнительного образования, учебно-развивающий центр.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается специфика оказания психолого-педагогического сопровождения семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья в организациях дополнительного образования.

**SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF THE FAMILY OF THE CHILD WITH DISABILITIES
IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION**

KALACHINA IRINA VLADIMIROVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: children with disabilities, the family of a child with disabilities, psychological and pedagogical support, the system of additional education, training and development center.

ABSTRACT: The article discusses the specifics of providing psychological and pedagogical support of the family of a child with disabilities in institutions of additional education.

Рождение в семье ребенка с отклонениями в развитии является для его родителей чрезвычайно сильным психотравмирующим фактором. Исследователи пришли к выводам, что профессиональная помощь специалистов в таких семьях наряду с ребенком требуется и его родителям.

В связи с этим в настоящее время стала крайне актуальной проблема оказания психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Эта проблема для отечественной науки не является новой. Еще в XIX веке клиницисты и педагоги В. М. Бехтерев, В. П. Кащенко, С. С. Кормаков и др. использовали благотворное влияние родителей на состояние ребенка с отклонениями в развитии. Семья совместно с педагогами и ме-

диками участвовала в выборе правильной программы для развития своего ребенка и создавала соответствующую обстановку для успешной ее реализации. К середине XX столетия эти гуманистические подходы были практически утрачены. В СССР в 60–80-е годы прошлого века активно развивалась система дифференцированного обучения. Данная система обучения основывалась на принципах воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специализированных детских садов и школ усилиями специалистов, исключая, таким образом, семьи этих детей из воспитательного процесса. Однако некоторые ученые, такие как С. Д. Забрамная, Е. М. Мастюкова, продолжили разрабатывать рекомендации для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, справедливо полагая, что их влияние на развитие ребенка будет определяющим [2; 4].

Современные ученые утверждают, что существует прямая зависимость особенностей развития ребенка от семейного фактора: чем благоприятнее атмосфера в семье, тем более гармонично развивается ребенок. В своих трудах В. В. Ткачева отмечает, что семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, может служить реабилитационной структурой, обладающей потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка. Часто происходит так, что семья не имеет достаточных знаний, инструментов и средств для создания такой благоприятной реабилитационной среды. В этот момент у семьи возникает потребность в специализированной помощи, такой как психолого-педагогическое сопровождение [7].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что термин «сопровождение» еще не получил устойчивого определения, несмотря на то, что он широко известен и активно используется. В. Даль в своем словаре дает следующее определение глаголу «сопровождать»: провожать, сопутствовать, идти вместе с кем-то для проводов, быть провожатым, следовать [1]. В словаре русского языка С. И. Ожегова слово «сопровождать» трактуется следующим образом: следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь [5].

Е. И. Казакова, главный идеолог организации деятельности службы сопровождения, определила сопровождение как особый способ помощи ребенку, его семье и педагогам в преодолении жизненных для ребенка проблем развития [3, с. 75].

Для детей с ограниченными возможностями здоровья семья должна выполнять свое основное предназначение – стать для ребенка своеобразной реабилитационной, коррекционно-развивающей средой, обеспечивающей компенсацию дефекта. Включаясь в такую среду, ребенок с отклонениями в развитии учится компенсировать свои природные дефекты, получает возможность справиться с насущными задачами различными способами. Однако с появлением «особого» ребенка жизнь большинства семей резко меняется. Родители испытывают чувство вины, страха, разочарования, отчаяния, одиночества, душевной боли и зачастую сами нуждаются в психологической помощи. Находясь в стрессовом состоянии,

они не имеют ресурсов для создания условий в семье, способствующих адаптации и развитию ребенка с ограниченными возможностями. Именно поэтому деятельность по психолого-педагогическому сопровождению таких семей является востребованной и актуальной [6].

Потребность семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в специальной психологической помощи обуславливается наличием огромного числа разнообразных проблем, с которыми эта семья сталкивается ежедневно. В первую очередь это необходимо для создания хорошей реабилитационной и коррекционно-обучающей среды для ребенка в период его нахождения в кругу семьи. Для достижения поставленной цели родителям необходимо иметь определенный объем знаний, благодаря которым они смогут лучше понимать потребности и возможности своего ребенка. Родители также должны освоить практические навыки, которые позволят им методически правильно выстроить линию общения с ребенком и правильно его воспитывать.

В настоящее время семья ребенка с ограниченными возможностями может получить психолого-педагогическую помощь в различных организациях. Так, например, родители могут обратиться в психолого-медико-педагогическую консультацию. Специалистами данного учреждения будет проведена полная диагностика развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и в соответствии с результатами обследования будут даны рекомендации по воспитанию ребенка, коррекции его дефектов, выбору образовательной организации и варианта образовательной программы. Если же ребенок посещает образовательное заведение, то там с ним и его родителями проводится как индивидуальная, так и групповая работа. Еще одним способом получения психолого-педагогической помощи является обращение родителей в организации дополнительного образования.

В современных условиях дополнительное образование определяется как мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее ребенку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, личностно, социально, профессионально.

Организация дополнительного образования является наиболее открытой и доступной образовательной системой в плане педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. Так сложилось исторически, что образовательная система дополнительного образования вобрала многие черты семейного воспитания. Особая роль принадлежит сотрудничеству педагогов дополнительного образования с семьей, родителями воспитанников. Педагоги организации дополнительного образования консультируют родителей, дают различные рекомендации, оказывают психологическую поддержку, как ребенку, так и его семье.

Многообразие и вариативность организационных форм детских объединений (хореография, музыка, прикладное творчество, изодетельность и т. д.) создают возможность максимальной реализации возрастных и индивидуальных осо-

бенностей личности, пробы сил и возможностей в различных профессионально адекватных сферах.

Научная и педагогическая практика на протяжении многих лет показали, что ребенок с отклонениями в развитии с раннего возраста, попадая в среду здоровых сверстников, продвигается вместе с ними и достигает более высокого уровня развития и социализации.

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях дополнительной образовательной организации понимается нами как создание условий для осознанного, ответственного, самостоятельного выбора и реализации своих способностей. В соответствии с логикой психолого-педагогического сопровождения его субъектами становятся воспитанники и их родители, специалисты организации дополнительного образования детей: руководители, методисты, педагоги и др.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив здоровых сверстников. Случаи успешной интеграции детей с отклонениями в развитии свидетельствуют о возможности включения таких детей в систему обычных образовательных организаций при соответствующем планировании и методиках обучения. Организации дополнительного образования, на наш взгляд, как раз и могут выступать связующим звеном для общения детей с отклонениями в развитии со здоровыми сверстниками. В организациях дополнительного образования дети с ограниченными возможностями могут получить как квалифицированную, индивидуальную помощь специалистов, так и посещать групповые занятия, кружки, секции, участвовать в мероприятиях совместно со здоровыми сверстниками. Кроме того, в организациях дополнительного образования могут получать психолого-педагогическую помощь как дети с ограниченными возможностями, так и их родители.

Процесс комплексного психологического сопровождения – задача довольно-таки сложная и требует от всех участников процесса слаженного взаимодействия. Специалисты должны обладать высокой квалификацией, умением найти общий язык не только с ребенком, но и с его родителями (опекунами).

На наш взгляд, одним из таких учреждений, где возможно комплексное психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями, является Учебно-развивающий центр (далее УРЦ) «Детская парковка» г. о. Саранска. Аналогов УРЦ «Детская парковка» в столице Республики Мордовия по количеству оказываемых услуг и социальной ориентации нет. УРЦ ориентирован на детей в возрасте от 1 года до 18 лет и их родителей (законных представителей). Это один из первых центров в городе и республике, работающий на основе идеи интегрированного обучения. Одной из основных целей УРЦ является включение детей с разными возможностями здоровья в единую образовательную среду.

Центр посещают 456 детей, из них 20 детей имеют нарушения интеллекта и различные психические заболевания (синдром Дауна, аутизм и др.), 5 детей –

нарушения опорно-двигательной системы (ДЦП), 42 ребенка – задержку речевого развития. Таким образом, почти 15 % воспитанников центра от их общего количества составляют дети с ограниченными возможностями здоровья.

На базе УРЦ «Детская парковка» нами было проведено исследование с целью выявления потребности семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в комплексном психолого-педагогическом сопровождении. В исследованиях приняли участие 18 родителей детей в возрасте 4–7 лет с отклонениями в развитии, посещающих УРЦ «Детская парковка». Из них 6 % родителей воспитывают детей с синдромом Дауна, 38 % родителей – детей с расстройствами аутистического спектра, 56 % родителей – детей с задержкой психического развития.

Цель исследования заключалась в выявлении состояния проблемы оказания психолого-педагогического сопровождения семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Экспериментальное исследование осуществлялось в 2016–2017 годах. В ходе исследования использовались следующие методы: анализ материально-технической оснащенности организации дополнительного образования, наблюдение, анкетирование. При обработке результатов для обобщения данных использовался расчет средних значений и процентных соотношений.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе проводилось анкетирование родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, для выявления потребности в специализированной помощи. На втором этапе осуществлялся анализ материально-технической базы УРЦ «Детская парковка».

Задачи первого этапа исследования:

- 1) выявить основные проблемы, с которыми сталкиваются родители детей с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) определить потребность родителей в психолого-педагогическом сопровождении.

Задачи второго этапа исследования:

- 1) определить возможности оказания комплексного психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях УРЦ «Детская парковка»;
- 2) выявить ресурсное обеспечение работы по комплексному психолого-педагогическому сопровождению семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Проведенные исследования на базе УРЦ «Детская парковка» в очередной раз доказали, что родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с большим количеством трудностей, которые зачастую не могут решить самостоятельно. Практически все родители, участвовавшие в исследовании, отметили, что их ребенок и они сами нуждаются в комплексном психолого-педагогическом сопровождении.

В ходе исследования специфики работы УРЦ «Детская парковка» было выявлено следующее. На фоне преподавания в государственных общеобразователь-

ных организациях заметно стали выделяться частные центры, обучающие детей и взрослых по новейшим методикам, гарантирующим высокий уровень своей работы. Но все же остается проблемой обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, как имеющих статус ребенка-инвалида, так и без него. Основными критериями в этом случае выступает невозможность или затрудненность пребывания весь день в образовательной организации или заниматься в массовых секциях и кружках. В УРЦ «Детская парковка» особое внимание уделяется инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяющему заниматься в малых группах хореографией, каратэ, музыкой, художественным искусством, посещать развивающие занятия и пр.

На основе результатов проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, причем данный вид помощи требуется как детям, так и их родителям. Родители выразили обеспокоенность за будущее своих детей и согласились с тем что, их детям требуется помощь специалистов, таких как психолог, дефектолог, логопед, педагоги дополнительного образования.

2. УРЦ «Детская парковка» имеет все ресурсы для оказания психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В УРЦ ребенок с ограниченными возможностями здоровья получает возможность общаться со здоровыми сверстниками на групповых занятиях, а также получать специализированную помощь на индивидуальных занятиях. Родители ребенка получают индивидуальные консультации и имеют возможность обсудить интересующие вопросы на групповых занятиях.

Список использованных источников

1. Даль, В. И. Толковый словарь русского языка. Современное написание / В. И. Даль. – М. : Астрель, 2009. – 984 с.
2. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Забрамная. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 1995. – 112 с.
3. Казакова, Е. И. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка / Е. И. Казакова, Л. М. Шипицына. – СПб. : Питер, 1998. – 245 с.
4. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Сфера, 2003. – 408 с.
5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : ОНИКС 21 век, 2005. – 896 с.
6. Ткачева, В. В. Модель «сотрудничество» как база оптимального пути воспитания ребенка с психофизическими недостатками воспитание в семье / В. В. Ткачева // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 2. – С. 68–77.

7. Токарева, А. В. Особенности социального сопровождения семей, воспитывающих детей с особыми возможностями здоровья [Электронный ресурс] / А. В. Токарева // Концепт. – 2016. – № 32. – Режим доступа : <http://ekoncept.ru/2016/56685.htm>. – Загл. с экрана.

[В содержание](#)

УДК 376.42(045)

ББК 74.3

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ И РЕБЕНКА С УМЕРЕННОЙ СТУПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В РАМКАХ ПРОЕКТА «СЕМЕЙНЫЙ КАЛЕЙДОСКОП»

КАНОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА

воспитатель

Государственное казенное учреждение

Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово»

г. Москва, Россия, ikanova77@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с умственной отсталостью, повышение уровня компетентности родителей, детско-родительские отношения, проект «Семейный калейдоскоп».

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются проблемы взаимодействия родителей и детей с умственной отсталостью, пути их решений в рамках реализации проекта «Семейный калейдоскоп».

INTERACTION OF PARENTS AND THE CHILD WITH THE MODERATE STEP OF INTELLECTUAL BACKWARDNESS WITHIN THE FAMILY KALEIDOSCOPE PROJECT

KANOVA IRINA YUREVNA

tutor

State governmental agency Center of Assistance

to Family Education «Yuzhnoye Butovo», Moscow, Russia

KEY WORDS: mentally retarded children, increase in level of competence of parents, child parental relations, Family Kaleidoscope project.

ABSTRACT: In article problems of interaction of parents and mentally retarded children, ways of their decisions within implementation of the Family Kaleidoscope project are considered.

Современное развитие общества требует переосмысления индивидуумом своего места и своей роли в мире. Сейчас мы являемся свидетелями развития двух значимых проблем – осмысления толерантности к людям с ограничениями возможностями здоровья (ОВЗ) и развития инклюзивного образования. Считается,

что современное взрослое поколение начинает понимать исключительную важность толерантного отношения к таким людям уже в сознательном возрасте, то молодому поколению просто жизненно необходимо заложить уважение к «особым детям» в основу сознания.

Но не все так просто. Как показывают наблюдения, именно детское сообщество принимает «особых детей» со всеми их проблемами и недостатками. И чем младше ребенок, тем легче ему вступать в диалог с ребенком с ОВЗ. Взрослые же, наоборот, стараются избавить своих чад от нежелательной дружбы. Осуждение обществом, рожденного ребенка с нарушениями в развитии и его родителей многие годы накладывало отпечаток недоверия, страха. Родители, воспитывающие детей с нарушениями в психофизическом и интеллектуальном аспектах, старались избегать общения не только с посторонними, но и со своими родными. Они становились изгоями, скрывали рождение больных детей. И, как правило, в большинстве случаев от детей отказывались и они начинали жить в детских домах, домах-интернатах.

Правильную политику начали вести в нашей стране (как и во многих странах) – равноправное включение ребенка с нарушениями в развитии в общегосударственное пространство. Создано много документов о защите прав детей не только государственного, но и мирового масштаба. Например, «Конвенция о правах ребенка», в которой говорится о том, что все дети имеют право на жизнь, на здоровье, на семью. В 1994 году в городе Саламанка (Испания) была подписана «Декларация об инклюзивном образовании», где открыто было заявлено, что все дети имеют равные права на обучение, что необходимо оказывать специальную психолого-педагогическую помощь родителям в воспитании и разностороннем развитии личности их детей. В России издан закон «Об образовании», в котором делается акцент на то, что дети с ОВЗ должны получать образовательные услуги наравне с детьми с нормальным психическим, физическим и интеллектуальным развитием.

Обучать особого ребенка сложно. Необучаемых детей не бывает. Каждый ребенок индивидуален, уникален, и каждому подбираются особые образовательные условия (программа, среда, индивидуально-дифференцированный подход). Специалистов, работающих с тяжелой категорией детей, интересует как же помочь родителям таких детей? Каким образом снимать у них тревогу за развитие детей? Как научить их принимать своего ребенка таким, какой он есть? Не скрывать проблем от родных и близких, а гордиться его достижениями и успехами?

Известно, для того, чтобы быть успешным в любой деятельности, надо быть эмоционально уравновешенным человеком, к любой проблеме подходить с позитивной точки зрения. Ведь именно через эмоциональную сферу можно формировать познавательный интерес к миру и желание вступать в коммуникацию с ним. Когда человек получает положительные эмоциональные впечатления, у него формируются первоосновы человечности, мышления, сознания, закладываются начальные элементы *толерантности*. От того, как человек научится мыслить и

чувствовать окружающий мир, как воспримет ценности мировой культуры, зависит то, как он будет действовать, какие поступки совершать. А основы восприятия человеком мира закладываются через совместную деятельность детей и взрослых.

Для повышения своей профессиональной компетенции по данному вопросу автор статьи активно принимает участие в конференциях, мастер-классах, круглых столах. Интересуется у коллег, каким образом они проводят работу с родителями. Знакомится с печатными новинками. Но, к сожалению, только небольшое количество специалистов работает с такой сложной категорией детей, поэтому имеется небольшое количество информации о том, как включать родителей в воспитание своих детей. Встал вопрос: с чего же начинать, как сделать жизнь детей и их родителей немного интересней?

Для начала были определены несколько важных аспектов в содержании работы – это повышение уровня компетентности родителей:

- знакомство с этапами и закономерностями психофизического развития ребенка;
- значимость целенаправленных занятий для психофизического и интеллектуального развития;
- значение режима дня в жизни;
- роль предметно-развивающей среды в развитии;
- значение общения в жизни и развитии ребенка;
- развитие навыков самообслуживания у ребенка.

Пришли к выводу, что необходимо решать следующие задачи по включению родителей в педагогический процесс:

- формирование практических навыков и умений в сфере межличностного общения (мама – ребенок);
- формирование положительного отношения к любому, даже самому незначительному достижению собственного ребенка;
- активизация родителей в различных мероприятиях;
- уточнение адекватного понимания родителями возможностей каждого ребенка.

Автор понимает, что формирование межличностных доверительных отношений «родитель – ребенок» в семьях, воспитывающих детей с тяжелой умственной отсталостью, достаточно сложно, но тем не менее это возможно посредством создания условий для формирования элементарных равноправных взаимодействий. В связи с этим, объединив усилия нескольких групп, был разработан проект «Семейный калейдоскоп». Работа в проекте предполагала коррекционную направленность и учитывала особенности интеллектуального, психического и физического развития воспитанников, а также учитывала внутрисемейные отношения.

Цель проекта «Семейный калейдоскоп» – привлечь родителей к творческому процессу и игровому взаимодействию с детьми. Результатом реализации проекта должно стать улучшение эмоционального общения между родителями и детьми,

развитие положительных эмоций, чувств взаимопомощи, развитие умений взаимодействовать друг с другом, оказывать помощь, поддержку в группе в решении основных задач в достижении цели.

Проект длился с октября 2015 по апрель 2017 года. В проекте участвовало 3 группы детей в количестве 26 человек и в возрасте от 12 до 18 лет. Мероприятия проводились каждую последнюю пятницу месяца с постоянным составом заявленных в проект детей. В проекте были предусмотрены беседы с детьми и их родителями, индивидуальные консультации со специалистами по проблеме формирования межличностных родительско-детских отношений. В работу были включены мероприятия, отраженные в таблице 1.

Таблица 1

**Перечень мероприятий, проводимых с родителями в рамках проекта
«Семейный калейдоскоп»**

№ п/п	Сроки проведения	Тема мероприятия
1.	октябрь 2015	«Сказочные веселые старты»
2.	ноябрь 2015	«Вместе по радуге»
3.	декабрь 2015	«Новый год у Метелицы»
4.	январь 2016	«Праздник продолжается...»
5.	март 2016	«Праздник букета»
6.	апрель 2016	«Мама, папа, я – спортивная семья»
7.	ноябрь 2016	«Три орешка для белочки»
8.	декабрь 2016	«В гостях у Снегурочки»
9.	февраль 2017	«А ну-ка, мальчики»
10.	март 2017	«Модный приговор»
11.	апрель 2017	«Путешествие на ковре-самолете»

Следует отметить, что при апробации проекта организаторам приходилось вносить некоторые изменения. Во-первых, дети соматически ослаблены, поэтому некоторые из них не смогли в полной мере участвовать в предложенной деятельности. И с ними занятия проводились по индивидуальному плану, который носил не только образовательный характер, но и решал коррекционно-развивающие и воспитательные задачи. Во-вторых, в силу скованности, недоверия к окружающим, чувства неполноценности родителей наших воспитанников, на начало проекта была настороженность во включении в деятельность. В-третьих, к реализации проекта подключались другие специалисты: дефектологи, логопеды, психологи, педагоги дополнительного образования, инструкторы по адаптивной физической культуре, музыкальные руководители.

В начале нашего проекта не все родители понимали важность нашей работы, то к его окончанию мы смогли помочь раскрыть родителям неограниченные возможности взаимоотношений с ребенком.

Одним из важных моментов успешного окончания проекта является то, что у многих родителей возникла потребность к формированию навыка устанавливать взаимно доверительные отношения с собственными детьми. И не в рамках «надо», а в рамках «мне это нравится». Постепенно разрушался барьер при установлении контакта с детьми и родителями других групп.

Наши воспитанники привыкли к тому, что о них постоянно заботятся, ухаживают, решают насущные бытовые проблемы. Но по окончании проекта мы отметили, что ребята и родители стали проявлять сочувствие, сопереживание, желание выполнять (пытаться) задания самостоятельно и совместно, что у них стали формироваться зачатки нравственной позиции по отношению к маме, к ребенку, к товарищу, к педагогу.

С учетом особенностей развития детского контингента в разработке и апробации проекта мы выделили три основные составляющие – это коммуникативная активность, социальные отношения и практическое взаимодействие. К ним подобрали задачи, которые отражали особенности решения заданной темы. Затем провели анализ нашей деятельности. Результаты показали, что уровень заинтересованности родителей и их взаимодействий с детьми действий вырос (рис. 1):

- в коммуникативной активности на 29 %;
- при вступлении в социальные отношения на 23 %;
- при формировании навыков и умений в практической деятельности на 25 %;
- родительское участие на 56 %.

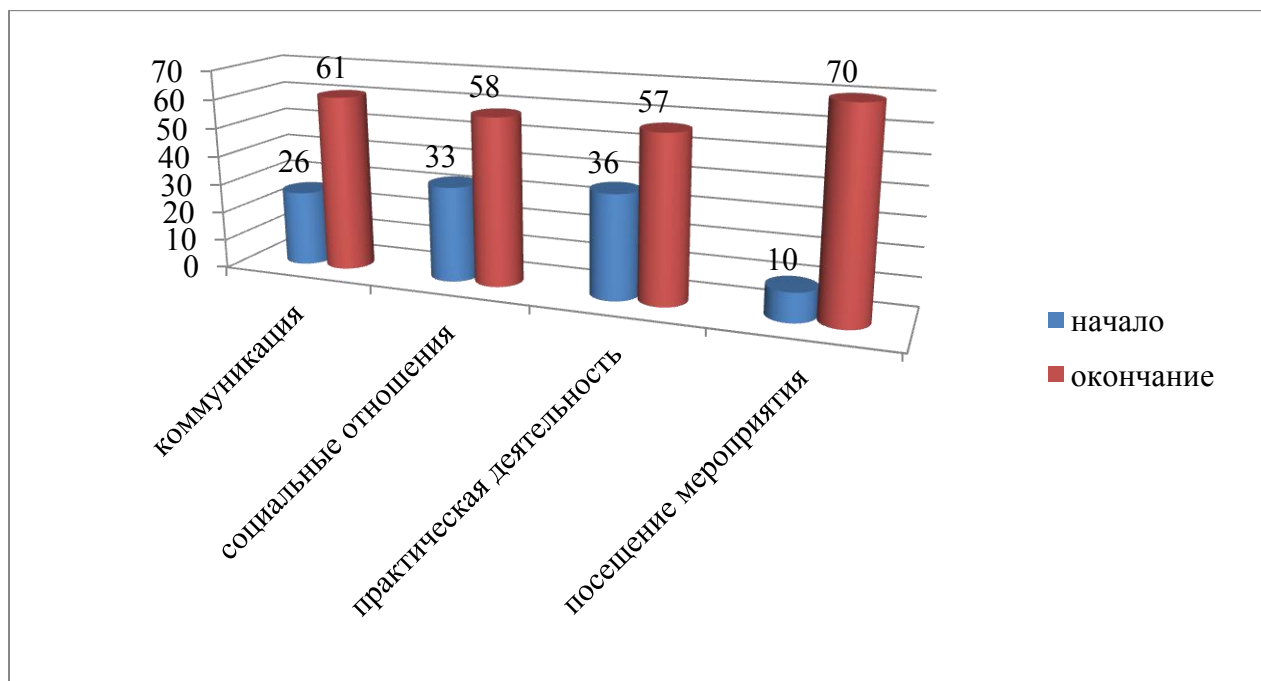


Рис. 1. Показатели взаимодействия в проекте «Семейный калейдоскоп»

По результатам проекта общий показатель взаимоотношений между родителями и детьми вырос на 33,3 %. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что с детьми и родителями необходимо проводить непрерывную, систематическую коррекционно-развивающую работу, формировать умение слушать и слышать друг друга, приобщать их к совместной деятельности.

Список использованных источников

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru/>
2. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru/>
3. Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2020 годы. Постановление Правительства РФ от 01.12.2015 года № 1297 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru/>
4. Семейный кодекс РФ от 29.12.1995 года № 223-ФЗ (в ред. от 30.12.2015) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru/>

[В содержание](#)

УДК 376.4-053.4(0454)
ББК 74.3

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

КАРГИНА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, len.kargina2010@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольники, задержка психического развития, навык чтения, развитие речи.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена актуальной в современной коррекционной педагогике проблеме подготовки дошкольников с задержкой психического развития к обучению в образовательной организации. Предметом анализа выступают особенности формирования навыков чтения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Автор ставит целью раскрыть методику формирования навыков чтения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

FORMING THE READING SKILLS IN PRESCHOOLED CHILDREN WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES IN CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

KARGINA ELENA VASILEVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: preschoolers, mental retardation, reading skills, speech development.

ABSTRACT: The article is devoted to modern correctional pedagogics the training of preschool children with delay of mental development in training in an educational institution. The subject of analysis are the features of the formation of reading skills in preschool children with delay of mental development. The author aims to uncover the methodology of developing reading skills in preschool children with delay of mental development.

Проблема формирования навыков чтения дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) приобретает в современной коррекционной педагогике все большую актуальность. Интерес к данной проблеме обусловлен постоянно возрастающей ролью чтения и письма как деятельности, которая обеспечивает успешность подготовки ребенка к школе. Дети дошкольного возраста в силу своих психолого-педагогических особенностей, обусловленных задержкой психического развития, испытывают значительные трудности в овладении навыками чтения. Соответственно, в ситуации, когда ребенок с задержкой психического развития посещает общеобразовательную дошкольную организацию, должна проводиться дополнительная работа, направленная в том числе и на формирование навыков чтения.

Многие исследователи отмечали, что интеллектуальное развитие ребенка оказывает влияние на его процесс обучения, поэтому дети с задержкой психического развития испытывают разнообразные трудности при получении образования, в частности, формирования навыка чтения [1; 3; 4].

Чтение – это сложный психофизиологический процесс, направленный на расшифровку и понимание письменного сообщения. В нем принимают участие различные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. В основе его лежат сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем [1].

В современной научной мысли существует множество подходов к пониманию понятия «навык чтения». Навык чтения представляет собой: умение понимать содержание читаемого текста, его смысл; умение прочитывать слова так, чтобы не допускать в них пропусков, изменений, перестановок, замен, искажений букв и стоящих за ними звуков, слогов, слов (правильность); умение интонировать знаки препинания, интонирование, связанное с пониманием читаемого текста (выразительность); он может быть побуквенным и отрывистым, слоговым, слоговым с прочтением сразу целых слов и чтение целыми словами и группами слов (способ

чтения); определенная, усиленная и необременительная для определенного возраста скорость чтения (темп).

Сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента: технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными – с другой); понимание текста (извлечение его смысла, содержания) [2].

К числу базовых предпосылок обучения детей с нарушенным развитием чтения позволяют отнести достаточный уровень развития зрительного восприятия и памяти (зрительной, слуховой и зрительно-двигательной), внимания. Дошкольники с задержкой психического развития достаточно успешно зрительно находят недостающие детали в изображениях знакомых реальных объектов. Однако они испытывают сложности в назывании этих деталей, заменяя его показом либо иногда даже «дорисовыванием» пальцем. Это является следствием, как правило, нарушений речевого развития. Зрительное восприятие дошкольников с задержкой психического развития характеризуется меньшей целенаправленностью, полнотой и недостаточной точностью по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. На это указывает в среднем меньшее количество находимых деталей, а также тот факт, что дети с задержкой психического развития показывают и называют только хорошо узнаваемые детали в знакомых объектах. Дошкольники с задержкой психического развития затрудняются в узнавании предметов, изображенных в непривычном ракурсе, а также предметов на контурных или схематических изображениях, когда изображение представлено одной линией, силуэтом, пунктиром или недорисованной линией. Привычные цветные изображения распознаются ими достаточно легко. Восприятие незавершенных геометрических фигур и их дополнение является для большинства дошкольников с задержкой психического развития сложным заданием, что в значительной мере, вероятно, обусловлено недостаточным их знанием. Хотя следует отметить, что распознавание основных геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник) они осуществляли успешно. Качество дополнения контура фигуры существенно снижается из-за несформированности графических умений. Таким образом, при относительной сохранности зрительного восприятия у детей с задержкой психического развития имеют место специфические затруднения при оперировании разным материалом.

У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, в отличие от нормально развивающихся сверстников, наблюдаются недостатки произвольного и произвольного запоминания. Наблюдаются недостатки слухового, зрительно-двигательного и зрительного запоминания. Дети с задержкой психического развития не умеют использовать вспомогательные средства для запоминания. Им необходим более длительный период для приема и переработки информации.

Внимание характеризуется неустойчивостью, сниженная концентрация, повышенная отвлекаемость. Нарушения внимания могут сопровождаться повышенной двигательной и речевой активностью. Для ребенка с задержкой психического развития необходим более длительный период для приема и переработки зрительных, слуховых и прочих впечатлений. Вследствие чего у большинства детей с задержкой психического развития наблюдаются трудности в чтении [3].

Навык чтения формируется у ребенка только после овладения звуковым анализом и синтезом. Детям с задержкой психического развития легкодоступны только простые формы звукового анализа. Большинство из них легко выделяют в словах лишь первый звук. Большая часть выделяют очередность звуков, состоящих только из обратных слогов в односложных словах. Также у них отмечаются существенные проблемы при необходимости выделить безударный гласный в конце слова (согласных при их стечении в одном слоге и в парных слогах; следующих за согласными гласных). Все перечисленное говорит о том, что из-за нейропсихологических отличительных черт у детей с задержкой психического развития в дошкольный период не скопилось необходимого речевого опыта, требуемого для овладения грамотой [4].

Характерными особенностями при чтении для детей с задержкой психического развития являются: не сформировавшийся правильный способ чтения (побуквенное, причитывание, с большими паузами между словами, чтение про себя, потом выдает целиком); замены букв, чаще по графическому принципу; неправильные способы при чтении, стечения согласных – усечение, пропуск, добавление гласных [5].

Дети с задержкой психического развития долгое время и с огромными усилиями овладевают техникой чтения; мало подразумевают значение прочитанного; во время чтения допускают значительное число различных ошибок (пропусков, замен, перестановок, повторов, прибавлений букв, слогов, слов). Не высокая техника чтения, гармонирующая с низким запасом представлений об окружающем мире, скудностью словаря и ограниченностью общего развития, приводит к неудовлетворительному осмыслению лексического значения как отдельно взятых слов, так и текстов в целом [4; 5].

Дети с задержкой психического развития с трудом осознают значение простых образных выражений. Им сложно понять значение общеупотребительных слов и словосочетаний, которые обозначают неизвестные им объекты и явления. Дошкольник в действительности никак не в состоянии самостоятельно применять контекст в целях осмысления входящих в него трудных слов и словосочетаний. Он долгое время никак не овладевает умением составлять с ними собственные предложения. Подобное состояние сохраняется и в том случае, если предъявлению указанного задания предшествуют анализ и объяснение неясных слов и словосочетаний. Детям сложно определить временные, причинно-следственные взаимосвязи, дать характеристику героев и оценку их действиям. Длительное время дети испытывают сложности в правильном интонировании при чтении (прослеживает-

ся единообразие, недостаток пунктуационной интонации, нарушение динамических и синтагматических пауз). Безусловно, что все это затрудняет восприятие смысла прочитанного [1].

Все без исключения данные недостатки, с одной стороны, осложняют восприятие прочитанного, а с другой – задерживают накопление необходимых сведений и знаний об окружающей действительности, негативно сказываются на общем и речевом развитии учащихся, препятствуют преодолению пробелов в знаниях и специфических недостатков их познавательной деятельности, оказывают негативное влияние на весь процесс обучения. Для формирования техники чтения (правильности, беглости, выразительности) и понимания читаемого (сознательности чтения) важное значение имеет специально проводимая работа над произношением, развитие устной и письменной речи, ее словарным составом и грамматическим строем [4].

На современном этапе существует необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, поиск новых и эффективных научно-обоснованных путей формирования навыков чтения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Это обусловлено тем, что, несмотря на проводимую работу, у детей выявляются значительные недостатки в овладении навыками чтения. Существующая система работы не позволяет преодолеть многие трудности, возникающие в этом процессе.

Для изучения сформированности навыков чтения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития был проведен эксперимент на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 47 «Веселинка» города Димитровграда Ульяновской области. В эксперименте приняли участие 12 дошкольников в возрасте от 5 до 6 лет с выраженной задержкой психического развития, посещающие специализированную группу по первому году обучения.

В исследовании были использованы следующие авторские диагностические задания: «Узнавание букв», «Чтение открытых слогов», «Чтение закрытых слогов», «Чтение коротких слов», «Чтение коротких словосочетаний».

Критериями оценки сформированности навыка чтения выступили четыре его стороны: сознательность чтения (понимание слов, установление своего отношения к чтению); выразительность (чтение с соблюдением интонационных, оценочных, пунктуационных пауз, громкость, четкость); правильность (отсутствие повторов, ошибок, замен); беглость (чтение такого количества знаков, которое соответствует норме).

Результаты, полученные при изучении уровня сформированности умения узнавать буквы, показали, что у 66,7 % дошкольников с выраженной задержкой психического развития низкий уровень сформированности указанного умения. При выполнении задания испытуемые самостоятельно смогли показать только одну букву А на карточке. С помощью педагога 33,3 % дошкольников показали 3–4 буквы. В основном это были буквы «А, М, О, У».

Далее были проанализированы данные, полученные при исследовании уровня сформированности умения читать открытые слоги у испытуемых. Оказалось, что только несколько испытуемых (16,6 %) смогли с помощью педагога прочитать открытые слоги «АУ, АМ». Большая часть (83,4 %) дошкольников с выраженной ЗПР не смогли выполнить задание даже с помощью педагога.

При исследовании уровня сформированности умения читать закрытые слоги оказалось, что все испытуемые (100 %) показали низкий уровень сформированности изучаемого умения. Соответственно, дошкольники с выраженной задержкой психического развития не смогли прочитать закрытые слоги даже с помощью педагога.

Все испытуемые (100 %) не смогли прочитать короткие слова и словосочетания ни самостоятельно, ни с помощью педагога.

Характерными особенностями при чтении для детей с задержкой психического развития являлись: сложность понимания значения предложенных общеупотребительных слов; единообразие, недостаток интонации, нарушение динамических и синтагматических пауз, смазанность чтения; нарушение правильности чтения (пропуски букв, замены букв, чаще по графическому принципу (Д – Б, М – Н), перестановки, повторы, прибавления букв, слогов; не сформировавшийся правильный способ чтения (побуквенное, причитывание, с большими паузами, чтение букв про себя, потом выдает целиком).

Таким образом, результаты эксперимента показали, что у дошкольников с выраженной задержкой психического развития низкий уровень сформированности навыков чтения. Испытуемые затрудняются выполнить задания даже с помощью педагога. Данный факт позволяет утверждать о необходимости организации дополнительной работы, направленной на повышение уровня сформированности навыков чтения у детей указанной категории, что предполагает составление методических рекомендаций для ее реализации.

На основе результатов диагностики уровня сформированности навыков чтения у дошкольников с задержкой психического развития был предложен комплекс упражнений, содержащих следующие поэтапные направления работы: знакомство с буквами; переход к слиянию букв и слогов; подготовку зрительного анализатора; чтение шепотом вместе с диктором; овладение вокализацией; совершенствование выразительного чтения, овладение интонацией, эмоциональной экспрессией; развитие навыка эффективного извлечения информации из текста.

Таким образом, результаты эксперимента позволяют утверждать, что у большинства дошкольников с выраженной задержкой психического развития навыки чтения сформированы на низком уровне. Дошкольники указанной категории практически не умеют самостоятельно выделять заданные буквы алфавита, не умеют читать открытые и закрытые слоги, простые слова, словосочетания. По результатам эксперимента предложен комплекс упражнений по формированию навыков чтения у дошкольников с выраженной задержкой психического развития

в образовательной организации. Их эффективность планируется проверить путем повторной диагностики на следующем этапе научного исследования.

Список использованных источников

1. Армеева, И. А. Формирование у детей с задержкой психического развития функционального базиса навыка чтения / И. А. Армеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2006. – № 3. – С. 27–31.
2. Елецкая, О. В. Развитие и коррекция грамотности / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – М. : Школьная Пресса, 2005. – 218 с.
3. Карслиева, И. В. Особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / И. В. Карслиева, А. П. Зарин, С. Ю. Ильина // Специальное образование. – 2015. – № 3. – С. 93–99.
4. Киселева, В. А. Некоторые аспекты формирования навыка чтения у детей с ЗПР / В. А. Киселева // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 28–40.
5. Костенкова, Ю. А. Дети с задержкой психического развития : особенности речи, письма, чтения / Ю. А. Костенкова, Р. Д. Триггер, С. Г. Шевченко. – М. : Школьная пресса, 2004. – 64 с.

В содержание

УДК 376(045)
ББК 74.3

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

КАРПУНИНА ОЛЬГА ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
karp-line@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, профессиональная подготовка кадров, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, дополнительная профессиональная программа, профессиональная компетентность.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается региональный опыт решения проблемы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для системы образования, реализующей идеи инклюзивного образования в Республике Мордовия.

INCLUSIVE EDUCATION: EXPERIENCE SOLUTIONS PROBLEMS OF PREPARATION OF PEDAGOGICAL SHOTS

KARPUNINA OLGA IVANOVNA

candidate of pedagogical sciences, docent

department of special pedagogy and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: inclusive education, professional training, professional retraining, professional development, additional professional program, professional competence.

ABSTRACT: The article discusses the regional experience in solving problems of training, re-training and advanced training of pedagogical personnel for the system of education, implementing the ideas of inclusive education in the Republic of Mordovia.

Реализация идеи инклюзивного образования с целью обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей имеет высокий уровень актуальности, практической значимости и востребованности со стороны государства, общества, системы образования и ее субъектов – обучающихся разных категорий, их родителей, педагогических кадров. Особую значимость эта идея имеет в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) как наиболее уязвимой категории граждан, имеющей особые образовательные потребности, нуждающейся в особой организации образовательной среды и индивидуализации образовательного маршрута, а также требующей особой профессиональной подготовки педагогов и специалистов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса и процесса их социальной интеграции.

В настоящее время государством и педагогическим сообществом решается комплекс задач, направленных на решение проблем внедрения инклюзивного образования в реальную практику. Речь идет о совершенствовании нормативно-правовой базы и механизмов реализации инклюзивного образования; изменении образовательной философии, идеологии и концепции, предполагающих формирование новой образовательной парадигмы по типу «доступное образование для всех»; инфраструктурной модернизации социальных учреждений и образовательных организаций; создании безбарьерной универсальной доступной среды, прежде всего в образовательной сфере; обеспечении подготовки педагогических кадров новой формации; формировании готовности общества в целом и всех субъектов образования в частности к совместному обучению и социальному взаимодействию лиц разных категорий, толерантному отношению друг к другу и признанию факта истинного равенства всех людей и др. [1; 3; 9; 11].

Одной из ключевых проблем инклюзивного образования является проблема подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, обеспечивающих образовательный процесс, психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования и социокультурную интеграцию лиц с ОВЗ в современное общество. Несомненно, любая реформа или модернизация системы обра-

зования проходит через «голову» педагогов – основных проводников и реализаторов идей, подходов, концепций, технологий и пр. Поэтому и начинать инновационные изменения нужно с подготовки к этим нововведениям педагогических кадров, опираясь на хорошо известный постулат «Кадры решают все!» [2; 7; 8; 10].

Сегодня возникает много вопросов по поводу того, каким должен быть педагог инклюзивного образования; какими знаниями, компетенциями, опытом он должен обладать; что должна предполагать его профессиональная подготовка или переподготовка; какие требования следует предъявлять к уровню и качеству этой подготовки и др. Ряд требований к специалисту инклюзивной практики заложен в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование», а также в профессиональных стандартах «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» (проект), в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ и Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Однако наиболее полно основные компоненты данной готовности раскрываются в процессе проектирования основных и дополнительных профессиональных образовательных программ их разработчиками и исполнителями [4; 5; 6].

В данной статье представляется опыт ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» по решению проблемы подготовки педагогических кадров к реализации инклюзивного образования для образовательной сферы Республики Мордовия и Приволжского федерального округа. Факультетом психологии и дефектологии, а также созданными на его базе научно-исследовательской лабораторией «Интегрированное обучение детей в современной системе образования» и научно-практическим центром «Ресурсный центр интегрированного образования» обозначенные проблемы решаются в различных формах и направлениях, основными из которых являются следующие:

1) осуществление профессиональной подготовки педагогов-психологов и педагогов-дефектологов по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль и магистерская программа «Психология и педагогика инклюзивного образования») и «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Логопедия», магистерская программа «Дефектологическое сопровождение субъектов образования»);

2) реализация в рамках дополнительного образования порядка 15-ти дополнительных профессиональных программ повышения квалификации соответствующей направленности («Проектирование и реализация адаптированной основной образовательной программы для лиц с ограниченными возможностями здоровья»,

«Взаимодействие специалистов психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья», «Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики» и др.);

3) реализация дополнительной профессиональной программы переподготовки «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования».

Подробнее следует остановиться на дополнительных профессиональных программах, выполняющих роль более адресных и гибких вариантов профессиональной подготовки педагогических кадров к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе. Слушателями данных программ являются студенты и выпускники различных специальностей и направлений подготовки, а также педагогические работники образовательных организаций. Они целенаправленно изучают современные тенденции в области российского образования, изменения его нормативно-правовой базы, вопросы внедрения идей и подходов инклюзивного образования, реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, проектирования адаптированных основных образовательных программ, проблемы создания и совершенствования педагогических систем и технологий совместного обучения и воспитания лиц разных категорий.

В качестве основных задач освоения данных дополнительных профессиональных программ выступают задачи формирования профессионального мировоззрения и свободной ориентации педагогов в современных проблемах инклюзивного образования; развитие их гуманистических свойств и качеств, профессиональной эмпатии, толерантности; освоения научно-организационных основ воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ; формирования готовности осуществлять профессиональную деятельность в системе инклюзивного образования; углубления профессионального интереса к междисциплинарным вопросам развития и образования лиц с ОВЗ, возникающим на стыке медицинских, психологических, педагогических наук и частных методик [2; 4; 5].

Несомненными достоинствами данных дополнительных профессиональных программ является и то, что в их рамках предусматривается расширение и углубление познаний в области ненормативного (атипичного) психофизического развития человека, его образования, социализации и социальной интеграции; ознакомление с достижениями отечественной дефектологии и педагогики, результатами исследований в области образования лиц с ОВЗ, актуальными проблемами и перспективами их разрешения; формирование готовности к взаимодействию, помощи, поддержке и сопровождению лиц с ОВЗ в образовательном процессе и в социокультурном пространстве; освоение технологий инклюзивной практики.

В результате обучения по дополнительным профессиональным программам слушатели не только изучают круг теоретико-методологических, научно-организа-

ционных, практико-ориентированных вопросов, но и осваивают такие способы и виды деятельности, как организация взаимодействия педагогов, родителей и воспитанников разных категорий как участников (субъектов) образовательного процесса; осуществление просвещенческих функций по вопросам инклюзивного образования, формирования толерантного поведения участников образовательного процесса и гармонизации положения лиц с ОВЗ в обществе; оказание консультативной помощи населению по вопросам инклюзивного образования [4; 9].

Однако самым значимым в результате освоения данных программ является то, что слушатели овладевают рядом профессиональных компетенций: способностью свободной ориентации в вопросах организации, функционирования и развития инклюзивного образования; готовностью проектировать нормативно-правовое поле образовательной организации в аспекте реализации инклюзивного образования; готовностью к взаимодействию с различными участниками образовательного процесса для совместного решения задач инклюзивной практики; способностью проектировать адаптированную основную образовательную программу, индивидуальный образовательный маршрут, программу коррекционной работы; способностью консультировать участников образовательного процесса по вопросам инклюзивного образования [2; 4; 5].

Следует отметить, что опыт подготовки педагогических кадров к реализации инклюзивного образования, сложившийся в МГПИ имени М. Е. Евсевьева, является действенным и продуктивным, отвечающим запросам и требованиям современной образовательной системы. Реализуемые основные и дополнительные профессиональные программы строятся на основе компетентностного и деятельностного подходов, носят вариативный и модульный характер, что позволяет решать обозначенную проблему более адресно и динамично.

Список использованных источников

1. Беленкова, Л. Ю. Интеграция и инклюзия: проблемы, поиски, решения / Л. Ю. Беленкова, И. В. Абрамова, А. Н. Гамаюнова, О. И. Карпунина // Российский научный журнал. – 2013. – № 3 (34). – С. 166–172.
2. Винокурова, Г. А. Профессиональная подготовка психологов и дефектологов в условиях модернизации педагогического образования / Г. А. Винокурова, О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2016. – № 1(25). – С. 21–25.
3. Карпунина, О. И. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете нового федерального закона об образовании в Российской Федерации / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2013. – № 1. – С. 57–60.
4. Карпунина, О. И. Подготовка бакалавров и магистров специального (дефектологического) образования к правовому регулированию вопросов защиты прав и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2015. – № 2 (22). – С. 23–29.
5. Карпунина, О. И. Подготовка психологов и дефектологов в условиях модернизации педагогического образования / О. И. Карпунина // Особые дети в обществе : сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–27 октября 2015 г. – М. : АНО «НМЦ «СУВАГ»», 2015. – С. 99–103.

6. Карпунина, О. И. Реализация контроля качества профессиональной подготовки психологов и дефектологов в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева [Электронный ресурс] / О. И. Карпунина // Вестник образовательного консорциума «Среднерусский университет». Серия «Гуманитарные науки». – 2015. – № 6. – С. 16–20. – Режим доступа : http://www.vestnik-university.com/archives/p13_sectionid/4

7. Карпунина, О. И. Система профессиональной подготовки кадров на факультете психологии и дефектологии МГПИ имени М. Е. Евсевьева (к 30-летию со дня образования факультета) / О. И. Карпунина // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 80–90.

8. Карпунина, О. И. Факультет психологии и дефектологии: инновации и перспективы развития / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2012. – № 2 (10). – С. 28–31.

9. Рябова, Н. В. Подготовка педагогов для инклюзивного образования / Н. В. Рябова, О. И. Карпунина // Высшее образование в России. – 2016. – № 10 (205). – С. 119–124.

10. Рябова, Н. В. Нормативно-правовые основы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Н. В. Рябова, О. И. Карпунина // Вестник образовательного консорциума «Среднерусский университет». Серия «Гуманитарные науки». – 2014. – № 3. – С. 38–44. – Режим доступа : http://www.universitys.ru/storage/2014/06/26/8318-gumanitar_nye_nauki_3.pdf

11. Рябова, Н. В. Состояние и перспективы модернизации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Мордовия / Н. В. Рябова, О. И. Карпунина, И. В. Абрамова // Российский научный журнал. – 2014. – № 2(40). – С. 177–183.

[В содержание](#)

УДК 376-056.263

ББК 74.3

СОТРУДНИЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

КИСЕЛЕВА АЛЕСЯ ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии инклюзивного образования

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь, fcats72@mail.ru

ШИЛОВИЧ ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
инклюзивного образования

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь, shilovich.e@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательное учреждение, родители детей с нарушением слуха, сотрудничество, формы работы с семьей.

АННОТАЦИЯ: В статье отражена проблема сотрудничества образовательного учреждения и семьи в воспитании учащихся с нарушением слуха. Раскрываются методы изучения условий семейного воспитания, содержание и разнообразные формы работы с семьей, в том числе и варианты инновационных форм работы с родителями детей с нарушением слуха.

COOPERATION BETWEEN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND FAMILIES IN THE UPBRINGING ON OF SCHOOLCHILDREN WITH HEARING DISORDER

KISIALIOVA ALESIA VALEREVNA

candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the department of pedagogy and psychology
of inclusive education
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, the Republic of Belarus

SHILOVICH ELENA ANATOL'EVNA

senior lecturer of the department of pedagogy and psychology
of inclusive education
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, the Republic of Belarus

KEY WORDS: educational institution, parents of children with hearing disorder, cooperation, forms of work with family.

ABSTRACT: The article describes the problem of cooperation of educational institutions and families in the upbringing on of schoolchildren with hearing disorder. Reveals the methods of studying the conditions of family upbringing, the content and diverse forms of work with the family, including and innovative forms of work with parents of children with hearing disorder.

Демократический характер системы образования предусматривает непрерывное и целенаправленное взаимодействие, сотрудничество образовательного учреждения и семьи в процессе воспитания детей. Работа с родителями детей с нарушением слуха является важным звеном в деятельности сурдопедагога. Связь с семьей устанавливается с целью более глубокого понимания особенностей развития ребенка и выбора оптимального педагогического воздействия на каждого воспитанника.

При формировании личности ребенка с нарушением слуха значимость семьи существенно возрастает. От взаимоотношений с родителями зависит адекватность взаимодействия ребенка с окружающей средой. Как отмечает Н. Г. Морозова, при правильно организованной коррекционно-воспитательной работе, участии в ней и поддержке со стороны родителей успешно преодолеваются нарушения в развитии личности, так как именно они наиболее удалены от первичного дефекта [1, с. 94].

Задачи работы с семьями слабослышащих и неслышащих учащихся: педагогический всеобуч родителей, помощь семье в воспитании, обучении, социальной адаптации и профессиональной ориентации детей; привлечение родителей к сотрудничеству с учреждением образования, создавшим условия для обучения и воспитания детей с нарушением слуха.

Содержание работы учреждения образования с родителями: повышение психолого-педагогических знаний родителей, укрепление взаимодействия школы и семьи, вовлечение родителей в образовательный процесс, участие родителей в управлении учреждением образования (в совете школы, родительском комитете) [4, с. 5].

Основными методами изучения семей и условий семейного воспитания являются наблюдение, беседа, посещение семьи, устное или письменное анкетирование родителей. По рекомендации педагога или воспитателя родители могут вести дневник, в котором фиксируют ход занятий с ребенком дома, его достижения, анализируют неудачи (дневник отражает всю работу по обучению и воспитанию ребенка в домашних условиях).

Изучение условий семейного воспитания проводится по программе:

1. Общие условия семейного воспитания: состав семьи, профессии, занятия родителей, уровень их культуры (в том числе и педагогической), материальные, санитарно-гигиенические условия, нравственные устои семьи, наличие в семье неслышащих или слабослышащих, подробные сведения о них.

2. Характер отношений в семье: психологический климат, отношения родителей с детьми и друг с другом, отношения детей между собой; особенности отношений и общения в семье, включающей в себя слабослышащих или неслышащих родственников.

3. Поведение и деятельность ребенка в семье: участие в труде, выполнение режима дня, учебная деятельность и увлечения.

4. Характер воспитания в семье: основные методы воспитания, особенности использования метода поощрения и наказания, контроль за поведением ребенка, фиксирование привычек правильного поведения; средства общения, используемые в семье; отношение членов семьи к требованиям специалистов; оказание помощи ребенку в выполнении домашних заданий; организация досуга ребенка; участие родителей в профессиональной ориентации и социальной адаптации детей.

5. Трудности, испытываемые родителями в воспитании ребенка с нарушением слуха.

6. Характер участия разных членов семьи в коррекционно-развивающем воздействии на ребенка с нарушением слуха [5].

Индивидуальные и коллективные формы работы с семьей: родительские собрания, родительский университет (лекторий), конференции родителей, дни открытых дверей для родителей, групповые и индивидуальные беседы и консультации, практикумы, семинары, родительские тренинги, открытые уроки, родительские чтения; участие родителей в мероприятиях в рамках класса, параллели, шко-

лы; семейные гостиные, деловые игры, родительские ринги; посещения на дому; деятельность родителей в составе родительских комитетов, переписка педагога и воспитателя с родителями.

Индивидуальные беседы и консультации важны для установления взаимопонимания с родителями, лучшего понимания педагогами особенностей и склонностей каждого ребенка с нарушением слуха. Перед проведением консультации педагогу необходима предварительная подготовка: нужно просмотреть психолого-педагогическую литературу по теме предстоящей беседы, подготовиться к квалифицированному объяснению; наметить конкретные рекомендации для исправления сложившегося положения (например, агрессивного поведения ребенка). Консультации часто проводятся по инициативе самих родителей. Для консультаций могут приглашаться и другие специалисты, например, врач или психолог. Это поможет составить правильную программу для ребенка, будет способствовать его развитию.

В тех случаях, когда педагог предлагает родителям какие-либо рекомендации и задания, уточняется характер задания для каждого ребенка с учетом его возможностей, даются советы, как обеспечить усвоение материала ребенком с использованием различных бытовых ситуаций, как задействовать игровые приемы, различные виды деятельности (лепку, аппликацию, конструирование и т. д.). Если родители не умеют правильно пользоваться советами педагогов, их приглашают на занятия, в ходе которых раскрывается методика работы по определенному разделу работы.

Родительское собрание – традиционная форма коллективной работы педагогов с родителями учащихся с нарушением слуха. Классное родительское собрание используется педагогом и воспитателем для постановки перед родителями задач семейного воспитания, подведения итогов работы, для организации педагогического всеобуча родителей, обсуждения актуальных вопросов жизнедеятельности учреждения образования, класса, обмена опытом между родителями. Классные родительские собрания планируются сурдопедагогом и проводятся не реже одного раза в четверть. Тематика классных собраний согласуется с интересами и предложениями родителей. Педагог и воспитатель заранее готовятся к проведению родительского собрания: определяют повестку дня, готовят свои сообщения, необходимый наглядный материал, подбирают методическую литературу, которую необходимо порекомендовать родителям по теме собрания, предусматривают выступления родителей. Можно порекомендовать следующую тематику родительских собраний: «Как помочь ребенку учиться?», «Ребенок с нарушением слуха в современном обществе», «Семейные ценности», «Союз семьи и школы», «Счастлив тот, кто счастлив у себя дома», «Дружба детей и родителей», «Роль общения в семейном воспитании», «Ребенок в школе и дома» и др.

Лекторий для родителей (родительский университет) предполагает систематическое ознакомление родителей с актуальными вопросами сурдопедагогики и психологии. На таких лекциях выступают врач, психолог, дефектолог, методист и

другие специалисты. Можно предложить следующие темы лекций для родителей учащихся с нарушением слуха: «Здоровое питание – здоровый ребенок», «Развитие познавательной активности учащегося с нарушением слуха», «Как развивать словесную речь и логическое мышление ребенка с нарушением слуха?», «Что могут сделать родители для подготовки ребенка к выбору профессии?», «Дети и интернет», «Трудности подросткового возраста. Советы родителям».

Тематикой «круглых столов» часто являются конкретные проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха. Можно порекомендовать следующие темы: «Эмоциональное благополучие в семье», «Родители меня не понимают?!», «Конфликты в семье», «Как помочь ребенку стать самостоятельным?», «Использование методов стимулирования в семейном воспитании», «Знаете ли вы хобби своего ребенка?» и др.

Практикум – это форма выработки у родителей педагогических умений по воспитанию своих детей, эффективному решению возникающих педагогических ситуаций, своеобразная тренировка педагогического мышления родителей-воспитателей. В ходе педагогического практикума воспитатель (учитель-дефектолог) предлагает найти выход из какой-либо конфликтной ситуации, которая может сложиться в семье во взаимоотношениях родителей и детей с нарушением слуха, родителей и образовательного учреждения, объяснить свою позицию в той или иной предполагаемой или реально возникшей ситуации.

Варианты *инновационных форм* работы с родителями: видеопрактикумы, виртуальный консультативный кабинет (электронная почта, он-лайн консультации, форум, чат и т. д.). Такие формы позволяют организовать адресную, целенаправленную работу педагога с родителями в интерактивном режиме; обеспечить предоставление лично-ориентированной информации родителям неслышащих и слабослышащих учащихся; создать условия для получения информации по запросу родителей, воспитывающих детей с нарушением слуха.

Широкие возможности для плодотворного сотрудничества педагогов с родителями учащихся с нарушением слуха предоставляют *облачные технологии* (электронное хранилище данных в сети Интернет). Облачные технологии позволяют хранить, редактировать, делиться интересными файлами и документами [3, с. 12]. Использование облачных технологий в образовательном процессе оптимизирует формирование информационно-коммуникативной компетентности учащихся, педагогов и родителей, развитие информационной культуры личности.

Педагог размещает свои личные ресурсы в папках «Документы», «Фотографии», «Видеозаписи», предоставляет к ним доступ учащимся и их родителям, а при необходимости и коллегам, администрации. Кроме того, можно синхронизировать выбранные пользователем папки на своем компьютере с папками в сервисе «Мой Диск» [3, с. 13]. В облачном хранилище размещаются различные задания дидактического и воспитательного характера, рекомендации педагога (психолога, воспитателя), презентации, видеозаписи уроков, коррекционных занятий и воспитательных мероприятий, фотографии продуктов творческой деятельности учащихся.

ся и др. В свою очередь родители помещают в облачное хранилище видеозаписи бытового и общественно полезного труда детей с нарушением слуха, фотографии семейных торжеств, совместных занятий и т. п.

В настоящее время в некоторых учреждениях образования учителя и воспитатели ведут классные блоги – это одна из форм дистанционного взаимодействия педагогов, родителей и учащихся, виртуальное портфолио класса. Блог позволяет решать задачи просветительского характера, предоставляет возможность педагогу дистанционно проводить консультации, поддерживать общение с родителями и учащимися в каникулярное время. Блог способствует вовлечению родителей в жизнь детей, школы в целом, формированию активной родительской позиции [4, с. 20].

В блоге могут быть представлены нормативные документы, портфолио семей, актуальная и интересная информация об учащихся, библиотека, объявления, форум, опросы и др.

Облачные технологии, блоги и электронная переписка позволяют поддерживать оперативную связь с родителями, передавать им необходимую информацию сурдопедагога, воспитателя, психолога, социального педагога и др.

Подчеркнем, что при планировании воспитательной работы в классе важно учесть пожелания родителей (рекомендации по проведению интересных мероприятий, индивидуальной работе с учащимися и др.), предусмотреть активное участие родителей в жизни класса. В частности, можно проводить следующие *мероприятия с участием детей и родителей*: вечер «Давайте познакомимся», семейный праздник «Счастливая семья», беседа «Материнский наказ», коллективное творческое дело «День матери», турнир «Моя семья – мое богатство», вечер «Фото из семейного альбома», конкурс творческих работ «Моя семья», спортивный праздник «Мама, папа, я – спортивная семья» и др.

По нашему мнению, важно *привлекать родителей учащихся с нарушением слуха к проектной деятельности*. Это создает творческую атмосферу в семье, повышает самооценку детей, их значимость в глазах родителей, формирует у них чувство сопричастности к деятельности и успехам учащихся (А. В. Киселева, Г. Н. Ясовеева) [2]. Можно предложить следующую тематику совместных проектов родителей и детей с нарушением слуха: «Генеалогическое древо», «Традиции моей семьи», «Материнская любовь и детская благодарность», «Права и обязанности детей и родителей», «Наши домашние животные», «Здоровый образ жизни – выбор моей семьи!», «Герои войны. Я помню, я горжусь!», «Энергосбережение», «Наш вклад в сохранение природы», «Творчество в моей семье» и др. В рамках проекта «Материнская любовь и детская благодарность» дети и родители могут снять видеосюжет о совместной уборке квартиры, подготовить рисунки и фотографии, характеризующие положительные черты личности мамы и ребенка, демонстрирующие заботу друг о друге и т. п. Проект «Творчество в моей семье» предполагает подготовку стенгазеты или книжки-раскладушки с фотографиями по

данной теме, создание творческих работ родителями и детьми (поделок из бумаги, природных материалов, мягких игрушек, браслетов из бисера и т. д.).

На наш взгляд, грамотно организованное, продуктивное взаимодействие педагогов с родителями можно рассматривать как один из факторов преобразования семейной среды, превращение ее в оптимальную для развития ребенка с сенсорной депривацией. Оперативная связь семьи с учреждением образования, контроль семейного воспитания, основанный на взаимном уважении и доверии педагога, воспитателя и родителей, позволяют обеспечить успешность воспитания учащихся с нарушением слуха.

Список использованных источников

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие / Т. Г. Богданова. – М. : Academia, 2002. – 220 с.
2. Киселева, А. В. Развитие познавательной активности учащихся с особенностями психофизического развития посредством внеклассной проектной деятельности / А. В. Киселева, Г. Н. Ясовеева // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы Всероссийской научн.-практ. конф. с международн. участием, 1 декабря 2016 г. – Саранск : Мордовский гос. пед. ун-т им. М. Е. Евсевьева, 2016. – С. 406–411.
3. Облачные технологии в образовании : учеб. пособие / сост. С. М. Кайсын, О. А. Минич, Г. Г. Цукан ; науч. ред. Т. И. Мороз, Е. П. Седов. – Минск : МГИРО, 2014. – 120 с.
4. Родительские собрания: инновационные формы проведения / сост. О. Е. Ероховец. – Минск : Красико-Принт, 2015. – 128 с.
5. Сурдопедагогика / под ред. М. И. Никитиной. – М. : Просвещение, 1989. – 384 с.

В содержание

УДК 159.92+376.3

ББК 74.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ГЛУХИХ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

КИСОВА ВЕРОНИКА ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат психологических наук, доцент

кафедры специальной педагогики и психологии

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия

kisovaverv@mail.ru

КАРАСЕВА ЛИДИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

студент

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия
karaseva-lidia@inbox.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая коррекция, личностная тревожность, глухие подростки.

АННОТАЦИЯ: В данной статье рассматривается проблема повышенного уровня личностной тревожности у глухих подростков. Представлены результаты исследования уровня личностной тревожности до и после проведения психологической коррекции, которая была направлена на нормализацию эмоционального фона подростков, а также снижение уровня общей тревожности, а так же таких ее компонентов, как личностная тревожность.

PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF PERSONAL ANXIETY OF DEAF ADOLESCENTS LIVING IN BOARDING SCHOOL

KISOVA VERONICA VYCHESLAVOVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of special pedagogy and psychology
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia

KARASEVA LIDIA ALEKSANDROVNA

Student Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia

KEY WORDS: psychological correction, personal anxiety, deaf teenagers.

ABSTRACT: This article deals with the problem of high level of personal anxiety among deaf adolescents. The text presents the results of a study of the level of trait anxiety before and after the psychological correction, which was aimed at the normalization of the emotional background of adolescents, as well as a decrease in the level of General anxiety, as well as components such as personal anxiety.

Исследования известных отечественных и зарубежных исследователей доказывают, что высокий уровень тревожности оказывает негативное влияние на развитие личности. Часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, а также к трудностям в общении. Человек с повышенной тревожностью впоследствии может столкнуться с различными соматическими заболеваниями. Разобраться в данном феномене, а также в причинах его возникновения достаточно сложно.

По мнению А. М. Прихожан, особенно острой проблема тревожности является для подростков [5]. В силу ряда возрастных особенностей подростничество часто называют «возрастом тревог». Подростки тревожатся по поводу своей

внешности, по поводу проблем в школе, взаимоотношений с родителями, учителями, сверстниками.

Проблема повышения уровня личностной тревожности в подростковом возрасте является общепризнанной психологической проблемой. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования таких ученых, как А. Л. Венгер, А. М. Прихожан, А. А. Реан и др. Особую проблему личностная тревожность представляет у подростков, имеющих нарушения развития, в частности, у слабослышащих и глухих школьников [1–4]. В научной литературе скудно представлены сведения о дифференциации уровня личностной тревожности у глухих подростков, фактически отсутствуют специализированные психологические программы по коррекции у них тревожности.

Нами было проведено изучение уровня личностной тревожности глухих подростков. Исследование проводилось на основе следующих методик: шкала личностной тревожности (А. М. Прихожан); шкала Спилбергера-Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности; проективная методика «Автопортрет» (модификация Е. С. Романовой), направленная на выявление индивидуально-типологических особенностей личности.

Ниже представлены результаты, полученные нами в процессе исследования группы глухих подростков, воспитывающихся в условиях специализированной школы-интерната.

Стоит отметить, что в процессе исследования большей части испытуемых потребовалось дополнительное разъяснение инструкции. Глухим подросткам была необходима помощь в разъяснении эмоциональных состояний, указанных в тексте методики. Это свидетельствует о их сравнительно небольшом опыте лингвистического описания эмоциональных состояний, испытываемых в различные периоды жизни, и малой способности к оценке степени и качества собственных эмоций. Из приведенных в таблице 1 результатов исследования видно, что самые неблагоприятные показатели наблюдаются по шкале школьной тревожности, а также по шкале внушаемости, которая отражает зависимость эмоционального состояния глухих подростков от чужого мнения и предвзятого отношения к некоторым ситуациям.

Таблица 1

**Результаты по шкале личностной тревожности А. М. Прихожан
в группе глухих подростков, в %**

Уровень тревожности	Общая тревожность	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Шкала внушаемости
Высокий	–	30	–	–	30
Выше среднего	–	30	–	–	40
Средний	90	30	30	10	20
Ниже среднего	10	–	60	90	10
Низкий	–	10	10	–	–

При проведении данной методики глухим подросткам оказалась необходима разъяснительная помощь по дифференцированию сходных по эмоциональному проявлению состояний. Например, им было сложно дифференцировать такие суждения, как «Мне радостно» и «Мне приятно», указанных в тексте шкалы ситуативной тревожности. Это так же, как и в случае проведения первой методики, указывает на сравнительно небольшой опыт дифференцирования испытуемыми своего душевного состояния. Как видно из данных таблицы 2, большая часть воспитанников школы-интерната, участвующих в экспериментальном исследовании, показала высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности.

Таблица 2

Результаты по шкале Спилбергера-Ханина для определения личностной тревожности и ситуативной тревожности в группе глухих подростков, в %

Уровень тревожности	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Низкая	10	10
Умеренная	10	30
Высокая	80	60

Изучив результаты проективной методики «Автопортрет», авторы статьи выделили закономерности, которые можно обнаружить в большинстве рисунков глухих подростков. Весьма распространенным вариантом явились изображения фигур авторов по пояс, что является маркером повышенной тревожности личностного характера. В рисунках в полный рост тело имеет статическую скованную позу, которая говорит о внутренней скованности и тревоге. В большинстве автопортретов отсутствует прорисовка кистей рук, а также отсутствуют уши, что означает неуверенность в собственных силах и повышенную зависимость от других людей.

Таким образом, можно констатировать, что глухие подростки имеют высокие показатели тревожности по разным аспектам. Это подтверждает тот факт, что повышенная тревожность у них уже может рассматриваться как формирующаяся личностная черта.

Основываясь на полученных данных, была разработана и апробирована психологическая программа коррекции повышенного уровня личностной тревожности у глухих подростков, воспитывающихся в «Школе-интернате для глухих детей» города Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 10 глухих подростков в возрасте от 15 до 16 лет.

Целью данной программы было снижение уровня личностной тревожности, а также нормализация эмоционального фона подростков со слуховой депривацией.

Задачами коррекционной работы являлись: преодоление глухими подростками эмоционального барьера в процессе взаимодействия со сверстниками; сплочение участников экспериментальной группы для снижения у них эмоционального

напряжения; активизация внутреннего потенциала участников группы для преодоления личностной тревожности.

Программа включала в себя 10 занятий, каждое из которых благоприятно влияло на психоэмоциональное состояние подростка и тем самым обеспечивало снижение личностной тревожности. После проведения психологической коррекции был сделан контрольный эксперимент. Результаты исследования говорят о том, что реализация коррекционно-развивающей программы способствовала снижению личностной тревожности. Было выявлено, что у глухих подростков понизилась школьная тревожность на один уровень. Также снизился уровень тревожности глухих подростков, который связан с предвзятым отношением к определенным жизненным ситуациям. Среди испытуемых появились подростки, проявляющие низкий уровень межличностной тревожности. Наглядно представим полученные результаты в виде таблицы:

Таблица 3

Результаты по шкале личностной тревожности А. М. Прихожан, в %

Уровень тревожности	Общая тревожность	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Шкала внушаемости
Высокий	–	–	–	–	–
Выше среднего	–	40	–	–	50
Средний	70	30	20	–	20
Ниже среднего	30	20	60	80	20
Низкий	–	10	20	20	10

После проведения коррекционно-развивающей работы среди подростков экспериментальной группы наблюдается снижение процента высокой ситуативной и личностной тревожности. Так, если в констатирующем эксперименте мы видим, что 80 % подростков демонстрируют высокий уровень ситуативной тревожности и 60 % – высокий уровень личностной тревожности, то после проведения направленной коррекционной работы эти проценты снизились до 30 % и 20 % соответственно.

Результаты, представленные в таблице 4, демонстрируют значительное снижение как ситуативной, так и личностной тревожности глухих подростков после проведения коррекционно-развивающей работы.

Таблица 4

Результаты по шкале Спилбергера-Ханина для определения личностной тревожности и ситуативной тревожности в экспериментальной группе, в %

Уровень тревожности	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Низкая	10	30

Умеренная	60	50
Высокая	30	20

По результатам проективного исследования можно сказать, что наблюдается меньшая степень выраженности тревожности и агрессии в рисунках. Так, большинство подростков нарисовали себя в полный рост (тогда как до этого лишь двое изобразили себя в данном ракурсе). Фигуры автопортретов стали иметь более непринужденную позу, нарисованную более мягкими и плавными линиями, что говорит о снижении уровня внутреннего дискомфорта и скованности у испытуемых. Подростки рисовали с большим желанием, некоторые из них даже захотели раскрасить свой автопортрет, что может свидетельствовать о более позитивном отношении как к самому процессу изобразительного творчества, так и к себе как к личности. Можно отметить, что на 6 из 10 рисунках у автопортретов есть такая важная часть, как уши, это является подтверждением позитивной динамики развития эмоциональной сферы глухих подростков.

Проведенное исследование доказывает эффективность применения психологической программы в процессе коррекции личностной тревожности у глухих подростков. Однако для оказания более полного спектра психологической помощи необходимо более глубокое исследование проблемы личностной тревожности и эмоциональных проблем детей с данным видом дизонтогенеза.

Список использованных источников

1. Акулина, М. В. Школьные тревожность и мотивация у глухих и слабослышащих детей / М. В. Акулина, О. А. Белова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. – 2008. – № 7. – С 65–71.
2. Белова О. А. Ситуационная и личностная тревожность у школьников разных типов школ / О. А. Белова, М. В. Акулина // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 11. – С. 13–15.
3. Волкова, В. М. Психологическая оценка тревожности детей подросткового возраста с нарушениями слуха / В. М. Волкова // Специальное образование. – 2010. – № 1. – С. 16–22.
4. Домчук, В. М. Психодинамическое содержание тревожности у детей подросткового возраста с нарушениями слуха / В. М. Домчук // Специальное образование. – 2013. – № 4. – С. 34–38.
5. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 34–38.

[В содержание](#)

УДК 376:374(045)
ББК 74.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА

КЛЮЕВА ВИКТОРИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

учитель-дефектолог

Государственное казенное учреждение Центр содействия
семейному воспитанию «Южное Бутово»
г. Москва, Россия, englishapple@mail.ru

НАУМКИНА ПОЛИНА ПАВЛОВНА

учитель-дефектолог

Государственное казенное учреждение Центр содействия
семейному воспитанию «Южное Бутово»
г. Москва, Россия, polya.stvolckova@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникация, альтернативная коммуникация, визуальное расписание, мимика и жесты, сложная структура дефекта.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются возможности использования элементов альтернативной коммуникации в работе с детьми со сложной структурой дефекта.

THE USE OF THE ELEMENTS ALTERNATIVE COMMUNICATION N WORKING WITH CHILDREN WITH COMPLEX STRUCTURE OF DEFECT

KLYUEVA VICTORIA VALERIEVNA

teacher-defectologist

public state institution center of assistance to family education
«Yuzhnoye Butovo», Moscow, Russia

NAUMKINA POLINA PAVLOVNA

teacher-defectologist

public state institution center of assistance to family education
«Yuzhnoye Butovo», Moscow, Russia

KEY WORDS: communication, alternative communication, visual schedules, facial expressions and gestures, the complex structure of the defect.

ABSTRACT: The article discusses the possibility of using elements of alternative communication in working with children with complex structure of defect.

Для большинства детей со сложной структурой дефекта характерно нарушение средств коммуникации и социальных навыков. Общим для них является нарушение формирования взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Существующие в настоящее время программы специального обучения, направленные на формирование коммуникативной активности, не всегда могут быть эффективно использованы в работе с детьми со сложной структурой дефекта, поскольку они недостаточно учитывают структуры нарушений, имеющие индивидуальные проявления в каждом конкретном случае.

При формировании коммуникативной активности у детей со сложной структурой дефекта возникают специфические трудности, решение которых требует особого подхода.

В ходе изучения теоретических аспектов проблемы важно учитывать, что:

- коммуникация предполагает обмен информацией;
- коммуникация может быть как вербальной, так и невербальной;
- важнейшим приобретением ребенка на первых этапах является понимание речи;
- различные первичные нарушения влияют на развитие коммуникативных навыков;
- нарушения коммуникации у детей со сложной структурой дефекта разнообразны и зависят от структуры сложного дефекта;
- существует множество способов для альтернативной коммуникации (коммуникация при помощи предметов, коммуникация при помощи фотографий, коммуникация при помощи пиктограмм и жестов);
- методы альтернативной коммуникации могут применяться как по отдельности, так и совместно в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.

Альтернативная коммуникация включает в себя невербальные средства коммуникации, которые условно можно разделить на две группы. Первую группу составляют невербальные средства, которые свойственны любому человеку: реакции на вегетативной основе (потовыделение, слюновыделение, покраснение кожи и т. д.), мимика, телодвижения, жесты, взгляд. Вторую группу составляют вспомогательные средства, позволяющие передавать сообщения окружающим людям: тактильно воспринимаемые символы (реальные предметы, их части, миниатюрные копии), графические (фотографии, пиктограммы, картинные средства коммуникации, визуальные расписания) [3, с. 170].

Подбор наиболее оптимального средства коммуникации, успех коррекционно-педагогической работы по обучению альтернативной коммуникации зависят от слаженной работы команды специалистов (учителей-дефектологов, психолога, социального педагога, воспитателя, инструктора ЛФК, медицинских работников и др.) и родителей (или лиц их заменяющих).

В работе с детьми со сложной структурой дефекта очень важно первоначально установить зрительный контакт.

Зрительный контакт устанавливается с помощью:

- звучащих предметов (музыкальные игрушки, хлопушки и т. д.);
- хлопком ладоней возле лица (для фиксации взгляда ребенка);
- движущихся предметов (заводные машинки, различные заводные игрушки в виде животных);
- катание мяча (фиксация взгляда при толкании мяча, сопровождение мяча до адресата).

После установления зрительного контакта необходимо перейти к следующему этапу – поддержанию зрительного контакта. Дети со сложной структурой дефекта очень невнимательны и часто отвлекаются при выполнении задания. Педагог постоянно поддерживает контакт с ребенком с помощью фиксации его взгляда на предмете (с помощью хлопка или жеста). После установления с ребенком зрительного контакта проще вовлечь его в деятельность и проконтролировать выполнение задания. При работе с заданием ребенок часто смотрит на педагога, педагог с помощью взгляда, мимики и жестов дает понять ребенку о правильности или неправильности выполнения задания.

И самый главный этап – формирование визуальной коммуникации ребенка со сложной структурой дефекта.

Визуальная коммуникация – это передача информации посредством жестов, мимики, телодвижений. По данным специалистов, невербальными средствами передается около 65 % информации. Часто, чтобы дать понять человеку наше отношение к нему, мы ничего не говорим, а только смотрим на него с определенным выражением лица. Преимущество визуальной коммуникации в том, что она понятна большинству.

К одному из способов формирования визуальной коммуникации относится работа с визуальным расписанием.

Визуальное расписание является визуальным представлением событий, которые будут происходить в течение дня или в рамках какой-либо деятельности. Наиболее простым вариантом является планшет «сначала – потом»: простая последовательность действий (событий) из двух элементов. В окошке «сначала» размещается задание, которое ребенок должен выполнить. В окошке «потом» помещается изображение мотивационного стимула, который ребенок получит сразу после выполнения задания.

Например,

сначала	⇒	потом
---------	---	-------

учиться	⇒	играть
---------	---	--------

кушать	⇒	спать
--------	---	-------

Когда ребенок уже осознает смысл понятий «сначала» и «потом», вводится более сложное расписание различных мероприятий и последовательностей действий в течение дня. На расписании размещаются наглядные материалы (фотографии, рисунки, написанные слова), которые изображают определенные виды деятельности и мероприятия. На практике используются расписания общегрупповых видов деятельности, т. е. режимных моментов и занятий. Существуют также индивидуальные расписания для каждого ребенка с включением в них режимных моментов, групповых занятий и индивидуальных занятий со специалистами.

Педагоги и специалисты принимают визуальные расписания и для структурирования деятельности в рамках учебных занятий и режимных моментов.

Введение в работу с обучающимися со сложной структурой дефекта общеклассного и индивидуального визуальных расписаний следует признать эффективными, нужными и полезными составляющими образовательного процесса. Отмечено, что, используя опорные картинки и пиктограммы визуальных расписаний, дети со сложной структурой дефекта легче и быстрее запоминают и воспроизводят информацию, извлеченную из них, ориентируются в структуре учебного дня.

Также одним из самых распространенных систем альтернативной коммуникации является коммуникация с помощью жестов (знаков), в основе которой лежат самые распространенные естественные жесты, используемые каждым человеком на определенном этапе его коммуникативного развития. Все жесты объединены в ситуативные блоки: гигиена и уход, социальное взаимодействие, еда и питье, одежда и обувь, семья и люди, эмоции и ощущения, игра и занятия, действия, трудовые операции, явления природы [2, с. 18]. Приоритетным при обучении детей со сложной структурой дефекта, имеющих нарушения навыков вербального общения, является их преимущество перед другими средствами невербальной коммуникации, которые состоят в следующем:

- жесты не требуют никакого специального оборудования;
- жесты можно вводить на довольно ранней стадии развития;
- визуальное восприятие жеста проще, чем слова;
- жесты не столько абстрактны как слова, они иконические, что упрощает их усвоение для ребенка на ранних стадиях развития;
- движения рук и пальцев проще, чем артикуляционные движения;
- темп предъявления жестов медленнее, чем слов, поэтому данные знаки легче воспринимаются. Положительные стороны использования жестов как средства альтернативной коммуникации состоят также в том, что:
 - дети начинают понимать, что могут оказывать воздействие на окружающих;
 - выполнение и восприятие жестов задействует различные анализаторные системы (зрительную, кинестетическую), что улучшает понимание сообщения;
 - большинство жестов содержит явные признаки обозначаемого объекта: форма, действие или существенное качество, что облегчает запоминание и воспроизведение сказанного;

– визуализация языка побуждает ребенка к внимательному наблюдению за говорящим (видит мимику, артикуляцию, движения тела), что улучшает его восприятие [5, с. 200].

Следует обратить внимание на то, что жесты, которые используются в качестве средства альтернативной коммуникации детей со сложной структурой дефекта, имеющими нарушения навыков вербального общения, и жестовый язык, используемый лицами с нарушением слуха, не одно и то же. Жестовый язык – это сложная система, которая предполагает учет ряда правил и требований: грамматических, лексических и т. д. Жесты, которые используются неговорящими детьми, могут быть придуманы самими пользователями, взяты педагогами или родителями из языка жестов и адаптированы под возможности конкретного ребенка. В большинстве случаев один жест, который используется в качестве средства альтернативной коммуникации, может обозначать целое предложение, например, движение руки указательным пальцем вокруг губ может означать, что ребенок проголодался и сообщает нам «Я хочу есть!».

Можно выделить ряд требований к жестам как средству альтернативной коммуникации:

- жесты должны быть моторно-доступными, мотивированными, простыми;
- оптимальная поза для предъявления жеста – напротив, на уровне глаз;
- для обучения лучше всего подходят жесты, основанные на: сходстве или ассоциациях с понятием, например, «мяч» – выполнение руками кругового или бросательного движения; одном движении, а не на серии движений; не содержащие трудных для выполнения движений; требующие явных и четких движений; имеющие четкое отличие от других, чтобы их было невозможно перепутать;
- по возможности жесты должны изображать объект или действия с ним, например, чашка – жест «пить» [3, с. 200].

Для того чтобы у людей, вступающих в контакт с носителем жестовой системы, не возникало трудностей в общении, жесты подлежат документированию. Документирование жестов производится по особым правилам, которыми руководствуются при создании словарей невербального поведения. В качестве руководства выступает «Книга жестов». На каждой отдельной странице такой книги изображен рисунок или прикреплена фотография, иллюстрирующая сам жест, дополнительно нарисованными знаками (стрелками) указывается способ, направление и интенсивность выполнения жеста. Под изображением располагается письменный комментарий с названием жеста, описанием особенностей его выполнения. В некоторых случаях следует перечислить ситуации, в которых применяется данный жест; зафиксировать время и частоту его встречаемости; описать как нужно вести себя коммуникативному партнеру в ответ на предъявляемый жест. Жесты в книге могут быть структурированы по лексическим темам, выполняемым рутинам, частоте использования и т. д. [4, с. 230].

Таким образом, для того, чтобы подготовить детей со сложной структурой дефекта, которые имеют нарушения навыков вербального общения, к самостоя-

тельной жизни с максимальной самостоятельностью в обслуживании и удовлетворении собственных потребностей, взаимодействия с окружающими, необходимо создать условия для овладения ими доступной системой коммуникации. Для большинства таких детей основной выступает невербальная коммуникация, которая позволяет им успешно социализироваться в общество нормально развивающихся людей.

Список использованных источников

1. Горудко, Т. В. Дополнительная и альтернативная коммуникации: шанс быть услышанным / Т. В. Горудко // Столичное образование. – 2011. – № 1. – С. 40–44.
2. Землянова, Е. Т. Коммуникация (поддерживающая коммуникация): первые шаги / Е. Т. Землянова, Т. В. Лисовская // Дефектология. – 2005. – № 4. – С. 18–26.
3. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.] ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2009. – 276 с.
4. Рыскина, В. Л. Альтернативная и дополнительная коммуникация. Дети и взрослые с интеллектуальными и двигательными нарушениями / В. Л. Рыскина // Скифия. – 2016. – 288 с.
5. Сороко, Е. Н. Дополнительная и альтернативная коммуникация как средство нормализации жизни детей с особенностями психофизического развития / Е. Н. Сороко // Специальное образование: пути развития за 20 лет независимости : материалы науч.-практ. конференции / отв. ред. д. п. н., проф. Р. А. Сулейманова. – Алматы : Центр САТР, 2012. – С. 197–201.
6. Стивен, Ф. Т. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Ф. Т. Стивен, М. Харальд. – М. : Теревинф, 2017. – 432 с.

В содержание

УДК 373.2:614.8(045)
ББК 74.1

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ОБ ОСНОВАХ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КОЗЛОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

воспитатель

МДОУ «Детский сад № 85 комбинированного вида»
г. Саранск, Россия, zzoltkova@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: безопасность, безопасность жизнедеятельности, нарушение речи, дошкольники с нарушениями речи, нарушенное развитие, общее недоразвитие речи.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема безопасности жизнедеятельности дошкольников с нарушениями речи, автором особо подчеркивается ее актуальность, обуслов-

ленная недостаточной подготовленностью детей данной категории к сложным жизненным ситуациям; предлагается методика экспериментального исследования представлений детей с нарушением речи об основах безопасности жизнедеятельности, проанализированы результаты проделанной работы.

THE PARTICULAR IDEAS PRESCHOOLERS WITH SPEECH ABOUT THE BASICS OF SECURITY LIFE

KOZLOVA SVETLANA ALEKSANDROVNA

tutor

Kindergarten № 85 combined type

Saransk, Russia

KEY WORDS: security, safety, speech impairments, children with speech disorders, impaired development, General speech underdevelopment.

ABSTRACT: In the article the problem of safety of life waste of preschool children with speech disorders, the author specifically it is Civetta its relevance, due to the insufficient number of children of this category to the difficult life situations; proposed technique is an experimental study of the views of children from the breach-eat speech about the basics of life safety, analyzed the results of the work done.

Жизнедеятельность человека неразрывно связана с окружающей его средой обитания, которая в свою очередь наполнена большим количеством опасностей. Проблема безопасности жизнедеятельности признается во всем мире и считается одной из наиболее важных проблем, требующих решения. Каждый человек, и взрослый, и ребенок, в любой момент может оказаться в чрезвычайной ситуации, столкнуться с опасностью. Техногенные и экологические катастрофы, террористические акты, военные конфликты, рост преступности, социальная и экономическая нестабильность особенно остро сказываются на подрастающем поколении.

Процесс приобщения детей, начиная уже с дошкольного возраста, к среде проживания, который предполагает не просто насыщение их знаниями по вопросам безопасности и выработку психологических установок на соблюдение правил безопасного взаимодействия с объектами и предметами окружающего мира, но умений действовать осторожно и предусмотрительно, воспитание навыков сознательного поведения и реагирования, достаточно сложный. Особо остро проблема ознакомления с правилами безопасного поведения в различных сферах жизнедеятельности и их соблюдения встает по отношению к дошкольникам с ОВЗ, потому как знакомство с окружающим их социальным миром, с предметами и явлениями, находящимися вокруг, у детей достаточно поверхностно, фрагментарно, иногда полностью искажено. Все это затрудняет понимание и адекватное оценивание рискованных ситуаций, в которых они оказываются [1, с. 95].

Термины «безопасность» и «жизнедеятельность» взаимосвязаны. К. Ю. Белая видит безопасность как состояние, при котором отсутствует недопустимый риск, связанный с причинением вреда жизни или здоровью граждан, имуществу

физических и юридических лиц, государственному или муниципальному имуществу, окружающей среде, жизни и здоровью животных и растений [2, с. 12].

Безопасность жизнедеятельности – это область знания и научно-практическая деятельность, направленная на формирование безопасности и предупреждения опасности путем изучения общих закономерностей возникновения опасностей, их свойств, последствий их воздействия на организм человека, основ защиты здоровья и жизни человека и среды его проживания от опасностей [5, с. 18].

По мнению Е. В. Золотковой, Н. А. Николаевой, в массовых детских садах понятие безопасность жизнедеятельности включает в себя не только охрану жизни и здоровья детей, обеспечение безопасных условий труда сотрудников дошкольной образовательной организации, но и такие понятия, как экологическая катастрофа и терроризм. В специальном детском саду понятие безопасности жизнедеятельности ограничено сохранением, укреплением здоровья и формированием элементарных навыков безопасного поведения [4, с. 35].

В российской педагогической практике, где обучение и воспитание традиционно имеет академическую, а не прикладную направленность, в последнее время очевидна необходимость переосмысления соотношения образовательных достижений ребенка и его подготовки к реальной жизни, адаптации к небезопасной среде проживания. На сегодняшний день в России одной из самых актуальных и изучаемых проблем остается проблема безопасности жизнедеятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Возрастные особенности (доверчивость, внушаемость, открытость в общении и любознательность) ребенка дошкольного возраста обуславливают поведение в опасной ситуации и способствуют его наибольшей уязвимости, поэтому то, что для взрослого не является проблемной ситуацией, для ребенка может стать таковой. Это обусловлено физиологическими особенностями ребенка, связанными с невозможностью самостоятельного определения степени опасности. В современных исследованиях отмечается, что формирование ответственного отношения человека к собственной безопасности должно проходить на всех этапах его жизни и начинаться с дошкольного возраста.

Развитие ребенка с ограниченными возможностями происходит на дефектной основе и отличается нарушением развития подкорковой и корковой структур функционального и органического характера разной степени. Именно поэтому процесс обучения и воспитания дошкольников с ограниченными возможностями в дошкольной образовательной организации имеет специфические особенности: социальную направленность обучения, многократное повторение учебного материала и усвоение учебного материала через действия, осуществляемые в наглядно-практическом плане.

Дошкольный возраст – важнейший период, когда формируется человеческая личность, и закладываются прочные основы опыта жизнедеятельности и здорового образа жизни в целом [3, с. 41]. В связи с этим задача взрослых состоит не

только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы сформировать у него адекватное поведение в различных сложных жизненных ситуациях.

Период дошкольного детства характеризуется нарастанием у детей двигательной активности и увеличением физических возможностей ребенка, которые, сочетаясь с повышенной любопытностью, стремлением к самостоятельности, нередко приводят к возникновению травмоопасных ситуаций, поскольку реакции детей по сравнению с взрослыми замедленные, они гораздо позже могут правильно отреагировать на возникшую опасность [2, с. 7].

Таким образом, во-первых, детям нужно дать необходимые знания об общепринятых человеком нормах поведения; во-вторых, научить адекватно, осознанно действовать в той или иной обстановке, помочь детям овладеть элементарными навыками поведения дома, на улице, в парке, в транспорте; и главное – развивать у дошкольников самостоятельность и ответственность, при этом важно научить ребенка объяснить собственное поведение. Если он сможет объяснить, как он вел себя, почему это случилось, и что при этом он чувствует, тогда он лучше сможет понять, что он делает не так. И совершенно очевидно: чем раньше дети получают сведения о том, как должен вести себя человек на улице, дома, во дворе, с другими людьми, тем меньше станет опасных для их жизни и здоровья ситуаций.

С целью изучения особенностей представлений детей с нарушением речи об основах безопасности жизнедеятельности был проведен констатирующий эксперимент. Эксперимент проводился на базе МДОУ «Детский сад № 93» г. о. Саранск. В нем приняли участие 16 детей в возрасте 4–5 лет с диагнозом «Общее недоразвитие речи» (ОНР) (5 детей – II уровень ОНР, 4 ребенка – I уровень ОНР, 6 детей – III уровень ОНР). Констатирующий эксперимент включал в себя комплекс заданий, объединенных в пять экспериментальных серий: безопасность на природе, общение с незнакомыми людьми, безопасность на улицах города, безопасность при пожаре, бережное отношение к своему здоровью.

В качестве методов изучения использовалось анкетирование родителей, беседы с детьми, моделирование проблемных ситуаций, решение ситуативных задач.

В ходе проведения констатирующего эксперимента были получены результаты, позволяющие судить об особенностях представлений детей с нарушением речи об основах безопасности жизнедеятельности. Анкетирование родителей показало, что не все дети знают правила, которыми должны владеть дошкольники, чтобы не попасть в сложную жизненную ситуацию; у некоторых детей имеются частично сформированные навыки поведения в сложной ситуации, многие дети не знают телефоны экстренных служб: 01, 02, 03; не умеют общаться с незнакомыми людьми, самостоятельно переходить улицу и т. д.

Для осуществления анализа ответов детей и результатов выполненных заданий констатирующего эксперимента были выделены параметры: правильное выполнение задания, частично правильное, неправильное, отказ. Правильное выполнение задания предполагало верные ответы детей, оформленные в развернутое высказывание. Частично правильным выполнение задания считалось в том случае,

когда оно выполнялось с небольшими ошибками, которые либо исправлялись с помощью взрослого, либо были настолько незначительными, что не влияли на результат выполнения задания. Неправильным выполнение задания было в том случае, если ребенок давал ошибочный ответ, при этом помощь взрослого использовал. Такой критерий, как отказ, предполагал то, что ребенок не выражал какой-либо реакции на привлечение взрослого к экспериментальным заданиям.

Полученные данные позволяют утверждать, что для дошкольников с нарушением речи характерны следующие особенности сформированности знаний и умений по безопасности жизнедеятельности: трудности в выборе правильных ответов по различным темам; недостаточное понимание вопросов, предложенных заданий; малый словарный запас детей; неумение формулировать свои мысли, давать четкие ответы; эмоциональная обедненность высказываний. Дошкольники мало информированы в области пожарной безопасности, здорового образа жизни, они не умеют представлять себя в различных жизненных ситуациях, иногда правильно реагировать на происходящие события. Также дети плохо знают о том, что незнакомые люди могут быть опасны, нанести какой-то вред, т. е. они настолько наивны, что доверяются любому взрослому. Многие дошкольники хорошо осведомлены по вопросам безопасности на улицах города (правилах поведения пешеходов, назначении светофора, «зебры», о том, что нельзя играть на проезжей части и т. д.).

Коррекционно-развивающая работа по формированию основ безопасности жизнедеятельности имеет следующие направления:

1. Формирование представлений об особенностях поведения на природе.
2. Формирование представлений об особенностях поведения с незнакомыми людьми.
3. Формирование представлений об особенностях поведения на улицах города.
4. Формирование представлений о безопасном поведении в чрезвычайной ситуации (при пожаре), умение адекватно на нее реагировать.
5. Формирование представлений о здоровом образе жизни.

Образовательно-воспитательный процесс по формированию основ безопасности жизнедеятельности строится исходя из психолого-педагогического обоснованного выбора экспериментатором тематических планов, средств, форм и методов воспитания и обучения детей, обеспечивающих получение образования, соответствующего государственным стандартам.

Занятия по развитию речи, на которых реализовывалось содержание раздела программы «Безопасность», обеспечивающего формирование представлений об основах безопасности жизнедеятельности по направлению «Безопасность на улицах города» разрабатывались по определенной схеме, которая включает следующие компоненты: организационный момент предполагает вводную беседу с детьми, сообщение темы занятия; основная часть включает беседу по картине «Улица города», отгадывание загадок, подвижную игру «Инспектор ДПС», чтение расска-

за Н. Носова «Автомобиль», беседу по рассказу, пальчиковую гимнастику, объяснение смысла отгаданных загадок; подведение итогов занятия.

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа по формированию представлений об основах безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста с нарушением речи носит интегративный, системный и комплексный характер, предполагающий взаимосвязанную работу специалистов дошкольного воспитания (воспитатель, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре) и родителей детей. Процесс формирования представлений об основах безопасности жизнедеятельности обладает большим развивающим эффектом, проявляющимся в оптимизации познавательного и социально личностного развития ребенка.

Список использованных источников

1. Авдеева, Н. Н. Безопасность : учеб. пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Н. Н. Авдеева, Н. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 144 с.
2. Белая, К. Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей / К. Ю. Белая. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 64 с.
3. Загвоздкина, Т. В. Учим дошкольников безопасности / Т. В. Загвоздкина. – Минск, 2008. – 203 с.
4. Золоткова, Е. В. Формирование основ безопасности жизнедеятельности у дошкольников с нарушением речи / Е. В. Золоткова, Н. А. Николаева // Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях модернизации образования : монография ; под общ. ред. Н. В. Рябовой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 31–40.
5. Основы безопасного поведения дошкольников: занятия, планирование, рекомендации / автор-составитель О. В. Чермашенцева. – Волгоград : Учитель, 2008. – 226 с.

[В содержание](#)

УДК 376.42
ББК 88.4

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

КОНЕВА ИРИНА АЛЕКСЕЕВНА

кандидат психологических наук, доцент

кафедры специальной педагогики и психологии

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(Мининский университет), г. Нижний Новгород, Россия, konvia@mail.ru

ГОЛОВАНКОВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

магистрант кафедры специальной педагогики и психологии
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(Мининский университет), г. Нижний Новгород, Россия, e.golovankova@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Я-концепция, самосознание, образ Я, самооценка, рефлексия, подростки, умственная отсталость.

АННОТАЦИЯ: Исследование посвящено изучению психологических особенностей самосознания подростков с интеллектуальной недостаточностью, воспитывающихся в семье и интернате, в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, а также возможность психокоррекции этих особенностей. На основе результатов констатирующего исследования разработана и проведена система коррекционно-развивающих занятий, дана оценка ее эффективности.

PSYCHO-CORRECTION THE SELF-CONSCIOUSNESS OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES LIVING IN DIFFERENT SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS

KONEVA IRINA ALEKSEEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
department of special pedagogy and psychology
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

GOLOVANKOVA EKATERINA ALEKSANDROVNA

undergraduate department of special pedagogy and psychology
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

KEY WORDS: self-concept, identity, self-concept, self-esteem, reflection, teenagers, and mental retardation.

ABSTRACT: The research is devoted to studying of psychological features of consciousness of adolescents with intellectual disabilities living in the family and school, in comparison with normally developing peers, as well as the possibility of psychological correction of these features. Based on the results of ascertaining research developed and conducted the system of correctional-developing lessons, assessment of its effectiveness.

В настоящее время на всей территории Российской Федерации функционирует система коррекционно-развивающего обучения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Однако существует крайне важная проблема в системе образования – отсутствие преемственности между образовательными учреждениями, осуществляющими подготовку подростков с ОВЗ. Так, при переходе подростка из школы в колледж, т. е. на новую ступень обучения, на первый план выходят проблемы выбора профессии, осознание подростком себя частью человеческого общества, в котором он должен и может занять определенное место [2; 3]. Психологическое сопровождение процесса социализации лиц с ОВЗ требует особого внимания [1; 5].

В переходный период жизни происходит изменение отношений подростка к миру и к себе [4]. Подросток формирует свое мировоззрение, свои жизненные планы, что в конечном счете позволит ему жить самостоятельно [7; 10]. Непременным условием успешного усвоения социального опыта и адаптации детей становится развитие их самосознания и самоопределения [9]. Формирование самосознания происходит через анализ подростком своей деятельности и своих поступков, в первую очередь учебной деятельности и взаимоотношений со сверстниками [6; 8]. Несмотря на сложность и важность проблемы образовательной социализации подростков с интеллектуальной недостаточностью (ИН), в дефектологических исследованиях не имеется исчерпывающего ответа на вопрос о том, как может осуществляться работа по формированию самосознания и самоопределения подростка с ИН при переходе его к обучению в профессиональной образовательной организации. Актуальность обозначенных проблем, запросы практики определили выбор проблемы исследования.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей самосознания подростков с ИН, разработка и апробация системы психокоррекционных занятий, направленных на оптимизацию самосознания: образа Я, самооценки, форм поведения. Для исследования особенностей самосознания были применены следующие методики: 1. методика Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан (исследование самооценки и уровня притязаний); 2. методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) (изучение содержательных характеристик идентичности личности, Я-концепции); 3. проективная рисуночная методика «Автопортрет» (диагностика бессознательных эмоциональных компонентов личности: самооценки, актуального состояния, невротических реакций тревожности, страха, агрессивности).

В исследовании приняло участие 60 обучающихся, проходящие обучение по программам профессиональной подготовки, из которых:

- 30 человек составили экспериментальную группу выборки испытуемых – старшие подростки с ИН;
- 30 человек составили контрольную группу – старшие подростки с нормативным психическим развитием (НПР).

В ходе проведенного констатирующего исследования было выявлено следующее:

1. В сравнении с подростками с НПР большинство подростков с ИН склонны к переоценке себя и своих возможностей, что является следствием личностной незрелости, низкой критичности и обуславливает формирование неадекватного образа Я. Подростки с НПР характеризуются оптимальным уровнем притязаний и самооценки, что объясняется наличием у данной группы подростков достаточно развитой рефлексии, чувствительности к оценкам окружающих.

2. Согласно полученным результатам, можно отметить, что у подростков с ИН менее развито представление о себе в сравнении со сверстниками с НПР контрольной группы.

3. Отсутствие социальных ролей у подростков с ИН в самоописаниях при наличии индивидуальных характеристик говорит о несформированности образа Я, о дезориентированности его в социальной среде.

4. Данные исследования подтверждают, что самооценка подростков с ИН весьма неадекватна, смещена в сторону завышения, а пониженный уровень притязаний свидетельствует о том, что у подростков формируется защитная стратегия на избегание неудач, формируется изживенческая позиция.

5. В ходе проведения исследования в экспериментальной группе были выделены подростки, воспитывающиеся в разных социально-педагогических условиях, а именно: воспитанники школ-интернатов и группа подростков, проживающих с родителями / опекунами.

6. В целом процесс формирования компонентов самосознания подростков с ИН и их сверстников с НПП различен из-за позднего начала и недостаточности роста рефлексивных возможностей первых, неустойчивости взглядов, скудных социальных контактов в условиях депривации.

Итак, результаты исследования указывают на необходимость проведения специальной, целенаправленной коррекционно-развивающей работы по оптимизации образа Я, развитию объективной самооценки у подростков с ИН, коррекции форм поведения. Все структурные компоненты самосознания: когнитивный, оценочный, поведенческий, должны быть охвачены коррекционным воздействием.

Выделим *цели коррекционно-развивающих занятий* с подростками с ИН:

1. Создание новой когнитивной модели образа Я.
2. Формирование адекватной самооценки.
3. Предупреждение эмоциональных нарушений посредством поведенческих изменений за счет выработки социально адаптивных форм поведения.

Поставленные цели конкретизируются в *следующих задачах*:

1. Ознакомить с содержанием и планом предстоящей работы.
2. Актуализировать знания и навыки, необходимые для выполнения экспериментальных заданий.
3. Сформировать у подростков предпосылки развития процессов самонаблюдения и самоанализа.
4. Раскрыть значимость адекватной самооценки социальной жизни.
5. Развить систему понятий и представлений, необходимых для анализа подростками особенностей собственной личности.
6. Создать устойчиво позитивные психоэмоциональные состояния.
7. Развить на доступном уровне рефлексивные возможности подростков.

На основе выделенных структурных элементов самосознания нами были сформулированы *направления коррекционно-развивающей работы*:

1. Работа по коррекции и формированию интраперсональных оценок (оценки, направленные личностью вовне, на окружающих ее людей).
2. Работа по коррекции и формированию интерперсональных оценок (оценки личностью себя, внутренних установок и качеств).

3. Работа по коррекции и формированию поведенческих реакций и установок.

Испытуемые экспериментальной группы были разделены на две подгруппы: 1. подростки, оставшиеся без попечения родителей, которые воспитывались в интернате – 17 человек; 2. подростки, воспитывающиеся в семьях – 13 человек.

В ходе формирующего эксперимента на разных этапах применялась не только групповая, но и подгрупповая, индивидуальная, работа в парах. Продолжительность занятий по 60 минут 1 раз в неделю. Программа рассчитана на 4–5 месяцев.

Контрольный эксперимент показал эффективность проведенной системы коррекционно-развивающих занятий, его результаты позволили сделать следующие выводы:

1. В ходе формирующего эксперимента сохранялись те особенности самооценки личности, образа Я, которые определяются спецификой развития умственно отсталого подростка. В то же время в результате применения дифференцированного подхода повысились способности к рефлексии и вовлеченность обучающихся в коррекционный процесс.

2. Подростки, воспитывающиеся в семьях, в ходе реализации коррекционной программы оказались более «закрытыми» для общения, что можно объяснить фактом индивидуального воспитания; подростки, воспитывавшиеся в учреждениях интернатного типа, напротив, не настроены негативно по отношению к взрослым и привыкли обращаться за помощью к взрослым из числа их окружения – педагогам и воспитателям. Тем не менее динамика развития самосознания подростков из семей по всем показателям оказалась выше динамики подростков-сирот.

3. На этапе обучения по программам профессиональной подготовки у подростка с ИН необходимо формировать адекватную самооценку и «профессиональную Я-концепцию» как представителя определенной рабочей профессии, понимание своего социального назначения в профессиональном плане и возможных перспектив в самостоятельной жизни. Такая работа с обучающимися профессиональных образовательных организаций ориентирует их в условиях предстоящей самостоятельной жизни, гасит их тревожность и снимает страх перед неизвестным будущим, помогает целенаправленно и продуктивно выстраивать контакты с окружающим миром.

5. В ходе формирующего эксперимента была установлена эффективность предложенной нами системы коррекционно-развивающих занятий по формированию самоосознания умственно отсталых подростков, воспитывающихся в семье и интернате.

Список использованных источников

1. Карпушкина, Н. В. Профилактика девиантного поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью / Н. В. Карпушкина, И. А. Конева // Современные проблемы науки и образования. –2014. – № 6. – С. 15–39.

2. Карпушкина Н. В. Психологические особенности самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению / Н. В. Карпушкина, И. А. Конева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 659.

3. Каштанова, С. Н., Николаева А. Н. Исследование полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью / С. Н. Каштанова, С. Н. Николаева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 15–44.

4. Конева, И. А. К проблеме инклюзивного обучения подростков с задержкой психического / И. А. Конева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 11. – 3 (18). – С. 66–68.

5. Конева, И. А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития / И. А. Конева // Современная психология. – 2004. – № 1. – С. 22.

6. Конева, И. А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития // Специальная психология. – 2004. – № 1. – С. 22.

7. Конева, И. А. Психологические проблемы интегрированного и дифференцированного обучения подростков с задержкой психического развития / И. А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3 (7). – С. 6.

8. Конева И. А. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании / И. А. Конева, Н. В. Карпушкина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12–8. – С. 1526–1528.

9. Конева И. А. Интегрированное и дифференцированное обучение подростков с задержкой психического развития и их личностное развитие / И. А. Конева, Н. П. Кондратьева // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3 (16). – С. 13.

10. Конева И. А., Раевская Л. Ш. Особенности самопознания подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных психолого-педагогических условиях / И. А. Конева, Л. Ш. Раевская // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51–5. – С. 530–536.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.5(045)

ББК 74.3

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТРЕНАЖЕРЫ В ПРЕОДОЛЕНИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

ЛАВРЕНТЬЕВА МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, lavrentyeva1866@yandex.ru

БАЛАШКИНА ЕЛЕНА ДМИТРИЕВНА

магистрант 1 года обучения факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, alena-balashkina@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: логопедия, компьютерные тренажеры, электронный образовательный ресурс, морфологический принцип написания, дизорфография.

АННОТАЦИЯ: В статье анализируются трудности обучающихся начальных классов в освоении морфологического принципа написания и проявления у них феноменов дизорфографии. Дается краткое описание модели компьютерного тренажера, ориентированного на процесс преодоления дизорфографии у обучающихся начальных классов, рассматривается ее дидактический потенциал.

COMPUTER SIMULATORS IN OVERCOMING DIZORPOGRAPHY AT LEARNING INITIAL CLASSES

LAVRENTIEVA MARINA ANATOLYEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
of special pedagogics and medical foundations of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

BALASHKINA ELENA DMITRIEVNA

master of 1 year of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: speech therapy, computer based training software, e-learning resources, morphological principle of writing, dysorthographia.

ABSTRACT: The article analyzes the difficulties of learners of initial classes to learn the morphological principle of writing and the manifestation of their phenomena of dysorthographia. Brief description of the model, a computer simulator based on the process of overcoming dysorthographia students' initial grades, considering its didactic potential.

За последние десятилетия заметно возросло число детей, испытывающих трудности в обучении родному языку. Одним из проявлений школьной неуспеваемости является стойкое нарушение в усвоении и использовании правил орфографии. Многие младшие школьники не готовы к овладению орфографически правильным письмом. Поэтому в научной литературе, посвященной вопросам коррекционно-педагогической работы с обучающимися начальных классов, все чаще встречается описание феномена «дизорфография». Исследователями дизорфография характеризуется как стойкая и специфическая несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда речевых и речевых психических функций [2].

Результаты библиографического анализа доказывают, что одним из наименее разработанных аспектов деятельности школьного логопеда является вопрос

технологической оснащённости работы по преодолению дизорфографии у обучающихся начальных классов: исследователями, как правило, представляется традиционное методическое и ресурсное обеспечение данной деятельности [5]. В качестве основного недостатка технологической оснащённости работы учителя-логопеда признаётся отсутствие предложений инновационного характера, в полной мере отражающих современные образовательные ресурсы [3]. Однако общество предъявляет новые требования к логопедическому сопровождению образовательного процесса: без применения новых электронных образовательных ресурсов логопедические занятия становятся не привлекательными для обучающихся начальных классов. Электронные образовательные ресурсы открывают новые возможности и одновременно ставят новые задачи перед логопедами [4]. В целом современный этап развития логопедического сопровождения обучающихся начальных классов характеризуется определённым противоречием: насущной потребностью повышения эффективности логопедической помощи обучающимся с дизорфографией за счёт внедрения инновационных образовательных средств, в том числе и электронных образовательных ресурсов, и недостаточным отечественным опытом в данной сфере – дефицитностью применения инновационного ресурсного обеспечения обозначенной деятельности и отсутствием конкретных компьютерных разработок, в частности.

Для разрешения обозначенного противоречия было организовано опытно-экспериментальное исследование, целью которого явился поиск рациональных путей и оптимальных условий использования компьютерных тренажёров в контексте совершенствования логопедической работы. Исследовательская работа была осуществлена в аспекте решения таких задач, как: во-первых, установления особенностей применения логопедических тренажёров логопедами школьных образовательных организаций Республики Мордовия; во-вторых, выявления проблематики обучающихся в овладении морфологическим принципом написания и установления степени эффективности подобранного диагностического материала; в-третьих, разработки и апробации логопедического тренажёра по преодолению дизорфографии у обучающихся начальных классов.

Исследование констатирующего характера представляли две серии экспериментальной деятельности. Первая серия предполагала анкетирование логопедов образовательных организаций Республики Мордовия с целью количественного и качественного анализа деятельности специалистов логопедических служб, а именно определение степени и характера использования информационно-коммуникационных технологий в процессе реализации коррекционно-педагогического компонента работы в условиях школьных логопедических пунктов. В результате: во-первых, была выявлена недостаточность материально-технического оснащения школьных логопедических пунктов, их несоответствие требованиям современного образовательного процесса (наличие, как правило, морально устаревших и практически «неуправляемых» технических средств обучения – магнитофонов, диапроекторов и т. п.), что в свою очередь обуславливает малую степень применения

и низкую результативность использования технических средств обучения для решения методических задач логопедического сопровождения образовательного процесса; во-вторых, отсутствие в кабинете логопеда компьютерных средств обучения (ПК и его программного обеспечения), что детерминирует дефицитарность использования информационно-коммуникационных технологий обучения только на «открытых», показательных логопедических уроках; в-третьих, практическую невозможность привлечения дополнительных средств для улучшения материально-технической базы логопедического пункта общеобразовательной организации.

Вторая серия была ориентирована на поиск рациональной совокупности диагностических заданий для выявления дизорфографии у обучающихся начальных классов: реализовано проведение собственно логопедической диагностики; осуществлена систематизация и интерпретация полученных фактических материалов с целью выявления группы детей с дизорфографией и установления предрасположенности к ней; установлен потенциал предлагаемого диагностического комплекса и оценка удобства применения в реальных условиях образовательной организации. Анализ результатов явился основанием для формулирования основных выводов. Во-первых, группа испытуемых обучающихся начальных классов неоднородна по уровню развития ориентировки в рече-языковом материале и умений использовать правила правописания в речевой деятельности: первый уровень – отсутствие ошибок, связанных с нарушением формирования морфологического принципа письма; второй уровень – затруднения в формулировке правил и их реализации письменно-речевой деятельности; третий уровень – выраженные сложности в освоении морфологического принципа написания – стабильность и изобилие орфографических ошибок. Во-вторых, при дизорфографии отмечается недостаточный уровень сформированности всех речевых функций: ограниченный объем и недостаточность актуализации словаря, низкая познавательная активность к языковому оформлению речи, неумение сравнивать звуковые единицы речи, дифференцировать лексическое и грамматическое значение, низкий уровень усвоения грамматических закономерностей. В-третьих, для формирования навыков орфографически грамотного письма первостепенное значение имеют два фактора – степень развития функциональных базисных предпосылок и уровень сформированности операциональных предпосылок. В-четвертых, у обучающихся, имеющих общее недоразвитие речи (третий уровень), отмечается недостаточность всех предпосылок для овладения навыками письма. Вследствие атипичности развития – наличия системного недоразвития речи – для них характерна низкая степень практического владения фонологическими, лексическими, морфологическими и синтаксическими обобщениями, а следовательно, дефицитарность формирования целостной системы языковых связей или «чувства языка», проявляющаяся в вариативности соотношения дисграфических и дизорфографических ошибок. Имеются и определенные трудности реализации процесса планирования умственной деятельности: намечать последовательность действий, знать способы анализа слова и одновременно уметь выделять необходимые признаки, уметь делать выводы, умо-

заклучения. В-пятых, успешность совершенствования навыков грамотного письма у обучающихся с дизорфографией зависит как от учета специфики их уровня развития компонентов рече-мыслительной деятельности, так и от адекватной организации коррекционно-развивающего воздействия на уровне системного обучения: установления основных путей, определения технологического обеспечения, выявления адекватных направлений работы, дефиниции эффективных средств воздействия и их использования.

Исследование проектировочного характера – это разработка логопедического тренажера по преодолению дизорфографии у обучающихся начальных классов, который, согласно С. В. Архиповой, занимает особое место среди электронных продуктов и является дополнительным средством обучения в сочетании с другими компонентами учебно-методического комплекса. Тренажеры учитывают специфику процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, то есть включают в себя обширный ориентировочный этап, тщательную отработку основных понятий и способов действий, значительно сниженную скорость предъявления стимулов, концентричность построения, постоянный текущий контроль за качеством усвоения материала, а также возможность вернуться к уже пройденному необходимому числу раз. Они представляют оригинальный инструмент оценки знаний, умений и навыков обучающихся и их целенаправленной тренировки в процессе многократного решения тестовых заданий [1].

Создание логопедического тренажера было осуществлено в рамках оптимизации коррекционно-педагогической деятельности школьного логопеда – обобщения и систематизации дидактического материала, предназначенного для работы по преодолению дизорфографии у обучающихся начальных классов. Особое значение в работе было уделено подбору заданий для решения следующих задач: а) формирования гностико-практических функций; развития речи на сенсорно-перцептивном уровне; развития языкового анализа, синтеза, представлений; б) формирования осознанных навыков применения орфографических правил.

Для оптимизации коррекционно-педагогической деятельности логопеда общеобразовательной организации рационален перевод материалов из бумажных носителей на информационные. Разработанные переведены в формат программы «iSpring», что обусловило меньшие временные затраты на подготовку материала, в том числе и стимульного, и упрощение обработки фактических материалов.

Логопедический тренажер оформлен в виде блоков заданий, дифференцированных по уровням сложности (рис. 1).

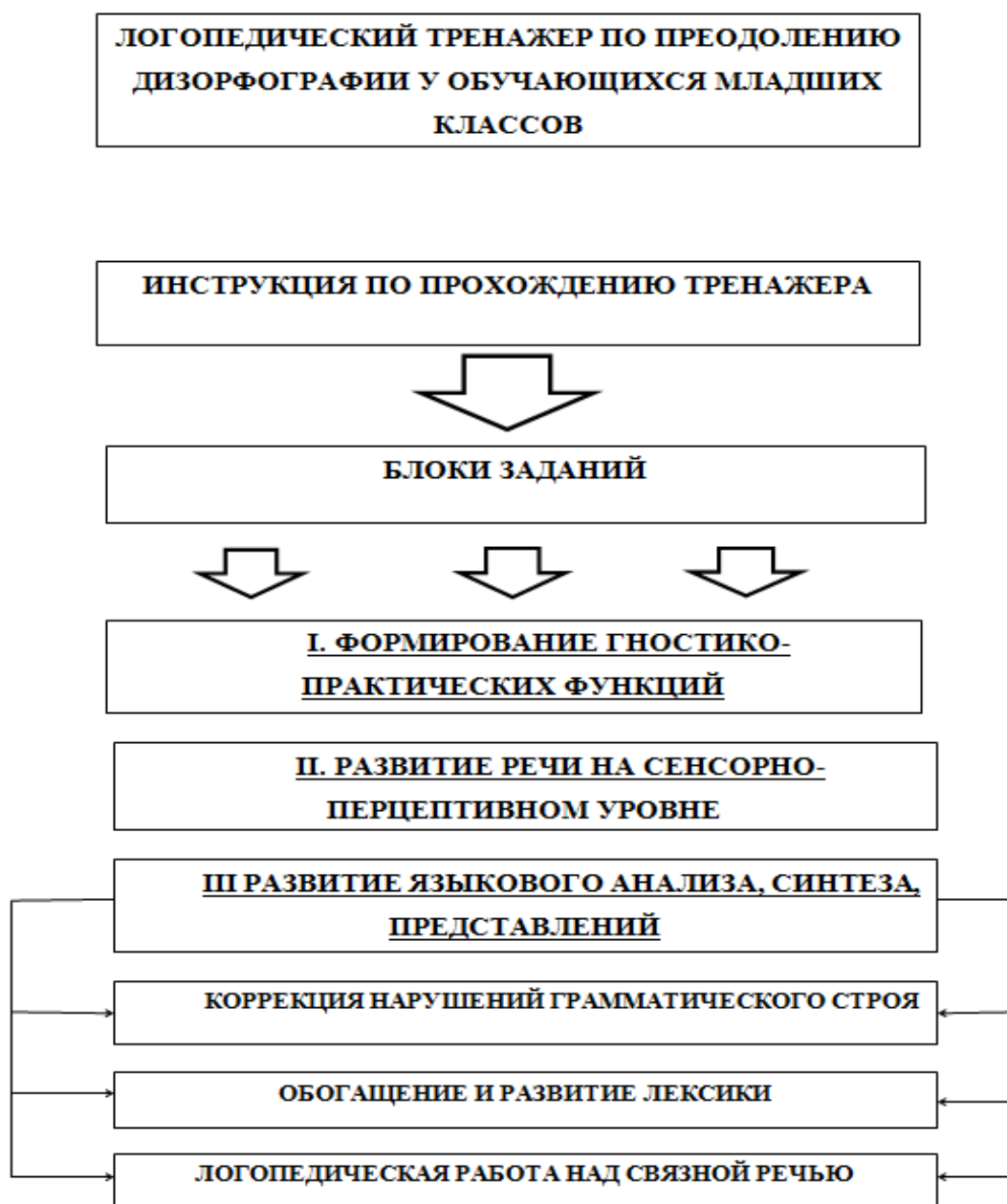


Рис. 1. Структура логопедического тренажера

I блок – формирование гностико-практических функций – ориентирован на развитие зрительно-слухо-моторных функций. Задания первого уровня сложности предусматривают формирование зрительного и слухового восприятия и представлений, уточнение и закрепление соответствующих понятий и направлений окружающего пространства с использованием простых по форме упражнений и заданий конкретного наглядного материала, активизация словаря. Задания второго уровня направлены на формирование обобщенного восприятия и соответствующих представлений с опорой на усвоенные обучающимся процессы анализа, сравнения, сопоставления, синтеза и закрепление сформированных умений в письмен-

ных работах. Обучающийся овладевает операциями классификации воспринимаемых предметов и изображений, умением оречевлять свои действия.

II блок – развитие речи на сенсорно-перцептивном уровне – работа над имитацией слогов. Задания первого уровня сложности обеспечивают развитие имитации серий из двух слогов. Задания второго уровня сложности направлены на развитие имитации серий из трех слогов. На каждом из уровней осуществляется усложнение заданий: предлагаются слоги с одинаковыми гласными и согласными, слоги с разными гласными и одинаковыми согласными, слоги с различными гласными и фонетически далекими согласными, слоги с различными гласными и фонетически близкими согласными звуками.

III блок – развитие языкового анализа, синтеза и представлений. Первый уровень сложности заданий – анализ и синтез предложений (выработка навыков количественного, позиционного и порядкового анализа и синтеза слов в предложении); второй – слоговой анализ и синтез; третий – фонематический анализ и синтез. В данном блоке заданий представлены субкомпоненты, играющие немалую роль в преодолении дизофграфии у обучающихся начальных классов, а именно задания, направленные на коррекцию нарушений грамматического строя, обогащение и развитие лексики, развитие связной речи.

Задания, представленные в субкомпоненте «Коррекция нарушений грамматического строя» направлены на развитие словоизменения, словообразования, дифференциацию самостоятельных частей речи, развитие предпосылок усвоения грамматического значения слова.

Задания, представленные в субкомпоненте «Обогащение и развитие лексики» направлены на: совершенствование денотативного значения слов (при соотнесении произнесенных экспериментатором слов с названиями картинок и называние предметных картинок); развитие структурного компонента лексического значения слов; подбор синонимов и антонимов, способствующий формированию парадигматических отношений; составление предложений, формирующее у обучающихся с данной патологией умение устанавливать синтагматические отношения; развитие сигнификативной функции лексического значения слов, способствующее успешности всех перечисленных направлений работы и выработке у обучающихся с дизофграфией умения объяснять значения слов.

Задания, представленные в субкомпоненте логопедического тренажера «Логопедическая работа над связной речью» учитывают основные этапы формирования языковых операций при порождении связного текста и представлены двумя направлениями работы: развитие внутреннего программирования, формирование языкового оформления речевого высказывания.

Апробация разработанного логопедического тренажера по преодолению дизофграфии у обучающихся начальных классов в условиях школьного логопедического пункта и проведенный по ее результатам контрольный срез и сопоставительный анализ данных экспериментальной и контрольной групп обучающихся начальных классов с трудностями овладения родным языком показали, что

школьники экспериментальной группы стали более свободно ориентироваться в правилах орфографии. Самые значительные изменения отмечались у обучающихся в мотивационно-потребностной сфере речевой деятельности: логопедический тренажер как специфический дидактический ресурс предопределил большую привлекательность деятельности по овладению орфографическими навыками; изменился характер эмоционального приятия обучающимися работы по формированию орфографических умений как «сложной и неинтересной»; снизился уровень психоэмоционального напряжения и тревожности у обучающихся за неуспех; произошла определенная корректировка негативных проявлений – смена «не хочу», «не буду», «не получится» на «попробую». Динамика проявилась и в формировании операционального компонента речевой деятельности по созданию письменных сообщений, но меньшая. Здесь основные позитивные изменения произошли в развитии подготовительных – когнитивных и планирующих операций, а также регулирующих и контролирующих операций. Результаты обучающихся контрольной группы доказывают, что обучающиеся этой «проблемной» категории без привлечения специализированных дидактических средств не испытывают особой потребности в овладении правилами орфографии, не усваивают рациональных способов их применения.

Таким образом, можно утверждать, что логопедические тренажеры обладают весомым педагогическим потенциалом для формирования навыков письма, подчиняющегося морфологическому принципу написания: специфика используемых дидактических ресурсов позволяет более эффективно решать коррекционно-педагогические задачи в контексте нивелирования имеющихся у обучающихся данной категории нарушений развития функциональных предпосылок – психологических и языковых процессов, а также формирования базовых умений рационального выбора правил орфографии при осуществлении письменной деятельности.

Список использованных источников

1. Архипова, С. В. Интерактивный тренажер как инструмент совершенствования процесса обучения математике учащихся с нарушением интеллекта [Электронный ресурс] / С. В. Архипова, О. С. Сергеева // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 77–81. – Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=21178932>
2. Баженова, А. В. Проблема дизорфографии на современном этапе [Электронный ресурс] / А. В. Баженова, Е. А. Карпушкина // Актуальные проблемы психологии и педагогики. – 2014. – С. 6–10. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/item.asp?id=22551321>.
3. Валуйская, Н. В. Инновационные технологии в логопедической практике [Электронный ресурс] / Н. В. Валуйская, Е. В. Шпилева // Вестник научных конференций. – 2016. – № 3. – С. 24–26. – Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=25962308>.
4. Лаврентьева, М. А. Электронные образовательные ресурсы в логопедической практике [Электронный ресурс] / М. А. Лаврентьева, Е. Е. Мельникова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9–3. – С. 520–524. – Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=26741551>

5. Прищепова, И. В. Вопросы организации и содержания системы логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / И. В. Прищепова // Логопедия. – 2015. – № 1. – С. 70–79. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/item.asp?id=24323935>.

В содержание

УДК 376-053.4(045)
ББК 74.3

ДИАГНОСТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ЛАЗАРЕВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА
магистрант факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск,
учитель-дефектолог
Муниципального бюджетного дошкольного
образовательного учреждения № 159
г. Ульяновск, Россия, dfnataly@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: представления об окружающем мире, дети с расстройствами аутистического спектра, методы диагностики.

АННОТАЦИЯ: Статья содержит обзор методов изучения представлений об окружающем мире детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Рассматриваются методики, которые отвечают особенностям и ограниченным возможностям детей с аутистическими расстройствами и которые можно использовать для их обследования.

DIAGNOSTICS OF REPRESENTATIONS ABOUT ENVIRONMENT IN PRESCHOOLS WITH DISABILITIES OF AUTIST SPECTRUM

LAZAREVA NATALYA VLADIMIROVNA
graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia,
teacher-defectologist municipal budgetary pre-school educational
institution number 159, Ulyanovsk, Russia

KEY WORDS: ideas about the surrounding world, children with autism spectrum disorders, diagnostic methods.

ABSTRACT: The article contains an overview of the methods of studying the ideas about the world around the children of preschool age with autism spectrum disorders. Methods are considered

that correspond to the peculiarities and limited possibilities of children with autistic disorders and which can be used for their examination.

Развитие представлений об окружающем мире чрезвычайно важно для успешной социализации ребенка, в том числе и дошкольника с расстройствами аутистического спектра. Представления об окружающем мире представляют собой определенные знания о формировании картины мира, предполагают взаимодействие когнитивной и аффективной сфер, обеспечивающее развитие осмысленной избирательности внимания и памяти ребенка, его интересов, притязаний и эмоциональных отношений. Изучая развитие представлений об окружающем, исследователь получает более полную и объемную картину становления отношений ребенка с миром.

Такой подход, несомненно, ценен в специальной психологии и дефектологии, поскольку дает возможность более полно увидеть ситуацию развития особого ребенка и наметить пути комплексной коррекционной помощи. Особенно важно изучение формирования знаний об окружающем у детей с расстройствами аутистического спектра. Фрагментарность и статичность формирующихся представлений об окружающем являются одним из основных препятствий их социального развития. Вместе с тем при неоднократной констатации этих типичных для расстройств аутистического спектра проблем экспериментально они до сих пор недостаточно изучены.

Расстройства аутистического спектра в отечественной психологической школе рассматриваются как биологически обусловленное первазивное нарушение психического развития, включающее дефицитарность аффективной и когнитивной сфер психики. Формирование этого типа дизонтогенеза связано с тяжелой дефицитарностью организации отношений ребенка с миром. Характерны нарушения отношений с предметным и социальным миром, трудности активной переработки информации; общая задержка развития представлений о повседневной окружающей действительности, их бедность, фрагментарность, разрозненность, недостаточность смысловых связей [7].

Формальное накопление знаний нередко не является трудностью для ребенка с расстройствами аутистического спектра. Однако набор информации сам по себе, как правило, не приводит к преодолению фрагментарности картины мира, развитию компетентности такого ребенка, к развитию отношений с миром и его практическому освоению. Накопление и осмысление эмпирического материала в этой области может послужить основой для организации эффективной психокоррекционной и образовательной работы.

Рассмотрим некоторые диагностические методики, позволяющие изучить картину мира ребенка и обосновать выбор диагностического инструментария, пригодного для обследования детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Изучение развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра имеет ряд трудностей. Выполняя тестовые задания, эти дети не только испытывают серьезную эмоциональную нагрузку, вступая в контакт с экспериментатором и оказываясь в ситуации проверки, но и медленнее, чем другие, ориентируются в речевой инструкции, затрудняются в понимании смысла фразы, передаваемой разными словами, в вербальном оформлении ответа, показывают высокую истощаемость и пресыщаемость. Дети с расстройствами аутистического спектра с трудом реализуют себя в ситуациях более свободных, предполагающих творческий подход к заданию [1].

Отбор диагностического инструментария требует учета ряда условий, как со стороны содержания, так и со стороны процедуры диагностики.

Одними из наиболее популярных и часто используемых методов являются наблюдение и беседа. Структурированный подход к беседе, выявляющей представления ребенка об окружающем, подробно описан в руководствах по психолого-педагогической диагностике [2]. Здесь изучаются и оцениваются, прежде всего, знания ребенка, и ориентиром для их оценки служит программное содержание дошкольного образовательного учреждения. Авторы выделяют четыре типа выполнения задания. Дети должны рассмотреть таблицы и ответить на вопросы. Цель исследования: выявить запас и точность представлений, характер сравнения, способность к обобщению; наблюдательность; устойчивость внимания; целенаправленность деятельности; проявление и стойкость интереса. Анализ результатов проводится следующим образом.

1. Дети выполняют задание, не отклоняются от поставленной цели.
2. Дети понимают ситуацию и способны отвечать, но нуждаются в наводящих вопросах.
3. Дети не учитывают характерные особенности, не проводят сравнение, деятельность сводится к перечислению увиденного, самостоятельного вывода сделать не могут.
4. Дети не вступают в контакт со взрослым, не проявляют интереса к заданию, не понимают обращенную речь [2].

Выявлению уровня развития общей осведомленности у дошкольников с расстройствами аутистического спектра может способствовать и методика, разработанная С. Г. Шевченко, Н. В. Бабкиной. Проводимая в ходе исследования беседа позволяет получить характеристику осведомленности детей с расстройствами аутистического спектра о семье, труде, сезонных явлениях в природе, способности к обобщению. Авторы выделяют четыре уровня успешности.

К первому уровню относят детей с высоким уровнем общей осведомленности и развития речи. Даже если их ответы не являются изначально достаточно развернутыми, наводящие вопросы позволяют детям отвечать более полно.

Дети, отнесенные ко второму уровню, характеризуются речевой инертностью и невысокой познавательной активностью. После указания на ошибку способны самостоятельно исправиться.

К третьему уровню успешности относятся дети с бедным словарным запасом. Содержание многих понятий неточно, сужено, а их употребление является неверным. Речь этих детей насыщена многими неправильно построенными конструкциями, связное речевое высказывание мало целенаправленно и затруднено. Дети легко переключаются на посторонние темы, часто повторяют одни и те же фразы.

Дети, отнесенные к четвертому уровню, не способны ответить на поставленные вопросы даже с помощью педагога [9].

В отечественной практике эффективным инструментом диагностики, позволяющим изучить представления об окружающем у детей, являются компьютерные программы, созданные О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой. Они позволяют ребенку отобразить собственную картину мира в виртуальном пространстве компьютерной программы. В этих программах из заданных элементов создается общая картина, соответствующая личным представлениям ребенка о мире, его знаниям, предпочтениям и интересам. Параллельно с выполнением или после него взрослым организуется диагностическое интервью, позволяющее более полно выявить особенности представлений ребенка, их осмысленность, связь с личным опытом [3].

М. Р. Хайдарпашич рассматривает программу «Лента времени» как инструмент, позволяющий изучить степень дифференцированности и осмысленности представлений об окружающем. На основании изучения групп детей с различным развитием разработаны показатели педагогической оценки сформированности представлений об окружающем у ребенка. Показателями служат умение самостоятельно и правильно соотносить знакомые образы, умение выделять существенное в явлении, способность опираться на личный опыт [8].

Таким образом, компьютерные технологии, сочетая образные и вербальные средства, позволяют детям самостоятельно моделировать житейские ситуации, устанавливая логические смысловые связи между объектами и явлениями окружающей действительности. По замыслу авторов программа представляется как средство организации взаимодействия взрослого и ребенка. Компьютерная программа в данном случае является средством, на основе которого строится диалог. Компьютерные программы в меру структурированы и оставляют возможность для доступного ребенку спонтанного взаимодействия со взрослым, предполагают речевое взаимодействие в доступных для ребенка пределах, т. е. могут использоваться в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.

В работе, авторами которой выступили О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская и Е. Л. Гончарова говорится о сходной логике построения исследования методики «Детский образ мира» (ДОМ). Указанная методика была разработана С. А. Домишкевичем. Она сочетает в себе несколько исследовательских техник – рассмотрение готовой картины, самостоятельное конструирование из элементов и беседа со взрослым. Исследование проводится в два этапа. На первом используется полустандартизированное интервью. В качестве стимульного материала использу-

ется сюжетная картинка, включающая фрагменты, отражающие жизнь людей, природу и природные явления, мир вещей. Предполагается, что в ответах детей на вопросы отражается опыт взаимодействия с окружающим миром. Второй этап – это самостоятельное конструирование картины «Мир» из готовых элементов с возможностью дорисовки [4].

Этот метод открывает большие возможности для изучения специфики организации информации при расстройствах аутистического спектра. Авторами этой методики определена логика количественной и качественной оценки детских работ. Оценивается общее число используемых для конструирования элементов и их распределение; число допущенных неточностей и ошибок. Введение количественной оценки позволяет сравнивать группы детей с разными вариантами развития. Качественная оценка результатов осуществляется на основании выполненных работ и беседы по их содержанию.

Все предложенные методики позволяют изучить специфичность формирования представлений дошкольников с расстройствами аутистического спектра об окружающем мире. Организация конструктивной деятельности ребенка позволяет экспериментатору учесть существующие вариации в уровне развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и их индивидуальные особенности.

Список использованных источников

1. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с.
2. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 2008. – 112 с.
3. Ильченко, Н. В. Отбор психодиагностического инструментария для изучения представлений о мире у детей с расстройствами аутистического спектра / Н. В. Ильченко // Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 54–61.
4. Кукушкина, О. И. Как сделать скрытые проблемы ребенка видимыми / О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Е. Л. Гончарова. – М. : Полиграф Сервис. – 2008. – 144 с.
5. Левченко, И. Ю. Патопсихология / И. Ю. Левченко. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
6. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом: психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2011. – 224 с.
7. Никольская, О. С. Особенности психологического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] / О. С. Никольская, М. Ю. Веденина // Альманах института коррекционной педагогики. – 2014. – № 20. – Режим доступа : <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-25/> (дата обращения: 20.09.2017).
8. Хайдарпашич, М. Р. Компьютерный инструмент педагога для оценки представлений о мире в контексте формирования жизненной компетенции ребенка / М. Р. Хайдарпашич // Дефектология. – 2013. – № 1. – С. 55–67.
9. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / С. Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2004. – 224 с.

[В содержание](#)

УДК 159. 9 (045)
ББК 88. 4р

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

ЛЕВИНА ЕКАТЕРИНА СТАНИСЛАВОВНА
магистрант факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
katyusha.korotkova@list.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коррекционная работа, познавательные процессы, дети дошкольного возраста, ограниченные возможности здоровья.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена актуальной проблеме осуществления и создания специальной коррекционной программы педагога-психолога для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Содержит описание особенностей развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

**CORRECTION WORK OF THE TEACHER-PSYCHOLOGIST
FOR THE FORMATION OF COGNITIVE PROCESSES IN CHILDREN
OF PRESCHOOL AGE WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES**

LEVINA YEKATERINA STANISLAVOVNA
graduate student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

KEY WORDS: correctional work, preschool children, limited health opportunities.

ABSTRACT: The article is devoted to the actual problem of the implementation and creation of a special correctional program for a pedagogue-psychologist for preschool children with disabilities. It contains a description of the developmental features of cognitive processes in preschool children with disabilities.

В настоящее время одним из актуальных вопросов выступает проблема обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. К указанной категории относятся дети, состояние здоровья которых создает трудности освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [5].

Многие отечественные и зарубежные дефектологи изучали особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Одни из них, в частности,

В. А. Лапшин и Б. П. Пузанов выделили категории детей с особыми образовательными потребностями:

1. Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
2. Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
3. Дети с нарушением речи (логопаты);
4. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
5. Дети с умственной отсталостью;
6. Дети с задержкой психического развития;
7. Дети с нарушением поведения и общения;
8. Дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью) [2].

В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребенка, например, у детей третьей и шестой групп, другие лишь сглаживаются, а некоторые только компенсироваться. Сложность и характер нарушения нормального развития ребенка определяют особенности формирования у него необходимых знаний, умений и навыков, а также различные формы педагогической работы с ним.

Наиболее распространенной группой детей среди лиц с ограниченными возможностями здоровья являются дети с задержкой психического развития. Это дети, имеющие функциональные и минимальные органические повреждения центральной нервной системы у ребенка. Для таких детей характерны незрелость эмоционально-волевой сферы, задержка в познавательной деятельности и мн. др. У детей отмечаются снижение познавательной активности, малый словарный запас, нарушение памяти, внимания, мышления, недоразвитие речи, которое проявляется в нарушениях звукопроизношения, бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудностях усвоения логико-грамматических конструкций. Также можно констатировать, что у таких детей вследствие нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения плохо развиты волевые регуляции, дети эмоционально неустойчивые, импульсивные, имеют двигательную расторможенность [1; 3; 4].

Начало изучения проблемы детей с задержкой психического развития было положено работами Г. Е. Сухаревой и другими отечественными психологами и психиатрами. Сам термин «задержка психического развития» был введен классиками отечественной дефектологии Т. А. Власовой и М. С. Певзнер в 60–70-х годах XX в. В их работах этот термин звучал как «временная задержка психического развития», что предполагало ее компенсацию [1].

В рамках нашей работы было проведено исследование, в котором приняли участие 24 дошкольника разных категорий (дети с умственной отсталостью, дети с ЗПР) в возрасте от 6 до 7 лет: 12 дошкольников относились к контрольной группе (дети, посещавшие МБОУ «Детский сад № 32 комбинированного вида»

г. о. Саранск), а другие 12 дошкольников относились к экспериментальной группе (дети, посещавшие ГКУ «СРЦН «Ласточка» Шатковского района»).

Для проведения эксперимента были использованы методики на исследование познавательных процессов (изучение уровня устойчивости внимания: методика «Корректирующая проба» (детский вариант), методика «Лабиринт»; выявление уровня развития кратковременной зрительной памяти: методика «Запомни пять картинок», методика «Какой предмет спрятался?»; исследование уровня развития мышления: методика «Заборчик», методика «Четвертый лишний»).

Полученные результаты при обработке данных констатирующего эксперимента показали следующее: в первую очередь были обработаны и описаны результаты, полученные при изучении уровня развития мышления. У испытуемых экспериментальной и контрольной группы (100 % – методика «Заборчик» и 100 % – методика «Четвертый лишний») обнаружен низкий уровень развития мышления, то есть задания не были выполнены даже при помощи педагога. При выполнении методики «Заборчик» дети не смогли выполнить задание по памяти и по образцу. При выполнении методики «Четвертый лишний» несовершеннолетние не смогли найти лишний предмет даже после обучения, проведенного педагогом-психологом.

Далее были проанализированы данные, полученные при исследовании уровня развития внимания. Оказалось, что у испытуемых экспериментальной и контрольной групп низкая устойчивость внимания. Так, большая часть испытуемых не смогли справиться с заданием не только самостоятельно, но и с помощью педагога. Соответственно, среди испытуемых экспериментальной группы только 8,3 % дошкольников показали средний уровень развития внимания, выполнив методику «Лабиринт»; в контрольной группе было обнаружено 16,6 % испытуемых, которые также продемонстрировали средний уровень развития внимания. Остальные испытуемые показали низкий уровень развития внимания (экспериментальная группа – 91,7 %; контрольная группа – 83,4 %).

Далее были проанализированы данные, полученные при исследовании зрительной памяти испытуемых экспериментальной и контрольной групп. Полученные результаты при исследовании памяти позволяют констатировать, что большая часть испытуемых экспериментальной и контрольной групп показали низкий уровень развития памяти, так как смогли запомнить лишь одну картинку. При этом некоторым дошкольникам была дана повторная попытка для запоминания картинок, в рамках которой использовался тот же стимульный материал, но на качество выполнения задания это не отразилось. Лишь 8,3 % дошкольников экспериментальной и контрольной групп показали средний уровень развития изучаемого познавательного процесса (запомнили 1 картинку). Остальные 91,7 % показали низкий уровень развития зрительной памяти.

Анализ данных доказал, что необходима дополнительная работа, направленная на повышение уровня развития мышления, внимания и памяти у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, полученные данные констатирующего эксперимента показали, что у большинства дошкольников с ограниченными возможностями здоровья замедленное формирование познавательных процессов, то есть низкий уровень развития внимания, памяти и мышления. Дошкольники испытывали трудности в выполнении заданий даже с помощью педагога-психолога. Данный факт позволяет утверждать о необходимости организации дополнительной работы, направленной на повышение уровня развития познавательных процессов у детей указанной категории. Тем самым была составлена коррекционная программа и методические рекомендации для ее реализации. Программа состоит из 12 занятий, которые включают в себя задания, направленные на развитие устойчивости внимания, зрительной и слуховой памяти, развития мышления. Занятия проводились дополнительно в свободное от других занятий время, три раза в неделю (по 15–20 минут), в течение 4 недель, в игровой форме. Также были предусмотрены индивидуальные занятия с каждым испытуемым. В реализации формирующего эксперимента приняли участие испытуемые экспериментальной группы.

Для определения эффективности и значимости предложенной программы коррекционных занятий, направленных на развитие познавательных процессов у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, был проведен контрольный эксперимент, в рамках которого были использованы аналогичные методики, но с другим стимульным материалом.

Результаты, полученные при проведении методики, направленной на изучение уровня развития мышления, показали следующее: в контрольной группе, остался прежний низкий уровень развития мышления. В экспериментальной группе обнаружилось изменение. 16,6 % испытуемых экспериментальной группы показали средний уровень развития мышления, 83,4 % – низкий уровень развития мышления.

Далее были проанализированы и получены данные при изучении уровня развития внимания у экспериментальной и контрольной групп. Результаты свидетельствуют о том, что после проделанной коррекционной работы с испытуемыми экспериментальной группы наблюдается положительная динамика в развитии данного познавательного процесса (33,3 % испытуемых со средним уровнем развития внимания). С контрольной группой не проводилась коррекционная работа, поэтому у них уровень развития внимания остался на прежнем низком уровне.

Следующим этапом были проанализированы данные при исследовании уровня развития зрительной памяти, которые показали, что результаты контрольной группы остались на низком уровне, а результаты экспериментальной группы значительно поменялись. У испытуемых (16,6 %) был обнаружен средний уровень развития памяти, 83,4 % так и остались с низким уровнем.

Проанализировав данные, полученные в результате проведения контрольного эксперимента, можем сказать, что обнаруженные изменения у испытуемых – это результат специально организованной работы, направленной на развитие по-

знавательной сферы у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты контрольного эксперимента доказали эффективность и значимость коррекционной программы, занятия которой направлены на развитие познавательной сферы у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют говорить о необходимости дополнительной работы по развитию познавательной сферы у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Для этого может быть рекомендована наша коррекционная программа, которая составлялась с учетом особенностей развития детей данной категории и доказала свою эффективность.

Список использованных источников

1. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Педагогика, 2010. – 173 с.
2. Лапшин, В. А. Основы дефектологии : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М. : Просвещение, 2005. – 143 с.
3. Лебединский, В. В. Нарушение психического развития у детей / В. В. Лебединский. – М. : МГУ, 2008. – 168 с.
4. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М. С. Певзнер // Дефектология. – 2009. – № 3. – С. 3–9.
5. Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Свод законов РФ. – 2015. – № 1129. – С. 56–67.

[В содержание](#)

УДК 376.42(045)

ББК 74.3

ФОРМИРОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ САМОМАССАЖА И МИМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

ЛИГОСТАЕВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

логопед

Государственное казенное учреждение Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово», г. Москва, Россия, Loglin75@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общение, невербальные средства общения, жест, мимика, самомассаж, мимические упражнения, дети с умственной отсталостью.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются вопросы формирования невербального общения с помощью самомассажа и мимических упражнений у умственно отсталых детей.

FORMATION OF NONVERBAL COMMUNICATION BY MEANS OF SELF-MASSAGE AND MIMIC EXERCISES AT MENTALLY RETARDED CHILDREN

LIGOSTAYEVA IRINA ALEKSANDROVNA

speech therapist

State governmental agency Center of Assistance to Family Education
«Yuzhnoye Butovo», Moscow, Russia

KEY WORDS: communication, nonverbal means of communication, gesture, mimicry, self-massage, mimic exercises, mentally retarded children.

ABSTRACT: In article questions of formation of nonverbal communication with the help of self-massage and mimic exercises at mentally retarded children are considered.

На протяжении всей жизни умственно отсталого ребенка для развития и совершенствования навыков общения от родителей и педагогов требуется много внимания и терпения.

Общение – это не только произнесение слов, умение слушать и понимать других людей, вести беседу, но и выражать свои мысли и желания с помощью мимики и жестов.

Для развития навыков общения с самого рождения с ребенком следует постоянно общаться, сопровождать свои действия плавной и спокойной речью, приветливой интонацией, мимикой, ласковым взглядом, поддерживать внимание и интерес к выполняемым действиям и окружению.

Известно, что развитие детей с умственной отсталостью не соответствует их возрасту, они не могут справляться со своим психофизическим напряжением, определять и выражать свое состояние. У таких детей отставание в развитии речи начинается с младенчества и продолжает накапливаться в раннем детстве. Для большинства детей развитие речи в дошкольном возрасте только начинается: первые слова появляются после трех лет, фраза – к концу дошкольного возраста. Если речь и связанное с ней вербальное общение умственно отсталого ребенка не развиты или развиты крайне пассивно, следует научить ребенка использовать невербальное общение.

Роль невербальных средств общения с детьми, у которых имеются нарушения интеллекта, очень значима, так как неумение правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость или неадекватность мимико-жестовой речи затрудняют общение с другими людьми. Непонимание других часто становится причиной страха, отчужденности, враждебности. Способность выражать свои мысли и чувства посредством мимики и жестов может «неговорящим» детям заменить обычную речь. Использование и постоянное развитие мимических средств позволит детям лучше понимать своего собеседника и привносить определенную живость в общение друг с другом.

Дети, не владеющие вербальной речью, находятся в чрезвычайно зависимом положении, потому что инициатива коммуникации, как правило, принадлежит не им. Окружающие обращаются к ним тогда, когда имеют для этого причину, желание или время. Обычно контакты ограничиваются лишь удовлетворением жизненно важных потребностей (сводить в туалет, переодеть, накормить, напоить, поменять положение, вывести на прогулку). В связи с тем, что «неговорящего» ребенка понять очень трудно, он чаще всего лишен возможности предъявлять свои требования.

Задача обучения состоит в том, чтобы раскрыть перед ребенком богатство чувств и переживаний, показать разницу между хорошим и плохим самочувствием, хорошим и плохим настроением, а также учить детей чувствовать состояние других людей.

Умение эмоционально настраиваться на определенную ситуацию – одна из предпосылок успешного обучения навыкам невербального общения. Умственно отсталый ребенок должен научиться чувствовать себя адекватно в окружающей обстановке, переживать соответствующие настроения и чувства. Он должен научиться распознавать ситуации, приятные для себя в школе, дома, при взаимодействии с другими людьми в разной обстановке.

Очень важно уделять внимание таким элементам невербального общения, как *взгляд, жест, мимика*.

Вызывает недоверие, отталкивает и пугает хмурый и настороженный *взгляд*. Тревожит – пристальный, бесцеремонный, а открытый и приветливый – располагает к человеку, настраивает на доверительное общение.

Жест, так же как и взгляд, может обидеть, возмутить и, наоборот, выразить расположение, участие. Жесты бывают условными, указывающими, подчеркивающими, ритмичными, показывающими и эмоциональными. Жестикуляция может отличаться живостью, вялостью, бедностью, богатством, маловыразительностью, естественностью, спокойствием, порывистостью, робостью, энергичностью.

Важным элементом общения является *интонация*, иногда она является значительнее слова. Интонация бывает посланницей радости и огорчения. Она притягивает и отталкивает, ободряет и огорчает, обижает и радует.

Мимика без слов говорит об определенных чувствах и настроениях ребенка. Так, улыбка сообщает о том, что он радуется, сдвинутые брови и вертикальные складки на лбу – сердится. Мимика бывает живой, вялой, бедной, маловыразительной, напряженной, спокойной. Недостатки в формировании лицевой и речевой моторики у умственно отсталых детей проявляются в невыразительности мимики, в затруднениях или полной невозможности произношения некоторых звуков, в общей нечеткости, невнятности, смазанности речи.

Одним из приемов в развитии мимики является использование самомассажа и мимических упражнений.

Без знания механизмов формирования эмоциональной сферы умственно отсталых детей, без учета специфики эмоциональных проявлений, выработки пол-

ноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков, развития умения передавать мимикой разные чувства, невозможно качественно выстроить коррекционную работу с ними.

Целью самомассажа и мимических упражнений является стимуляция кинестетических ощущений мышц лица, участвующих в работе периферического речевого аппарата и нормализации тонуса данных мышц.

Детям с умственной отсталостью трудно мимическими средствами передать страх, удивление, гнев, радость. Известно, что улыбка не дана нам с рождения, а появляется лишь под воздействием социальных факторов. Формирование способности переживать различные настроения (печаль, радость, счастье, сочувствие) – это развитие индивидуальности.

Проблемой является то, что дети с отставанием в развитии не всегда способны управлять своими эмоциями, их реакция часто не соответствует внешним воздействиям по силе и содержанию, диапазон их переживаний очень узок. Н. В. Шкляр отмечал также «затруднения в понимании детьми эмоциональных состояний других людей». У умственно отсталых детей часто встречается неправильное строение артикуляционного аппарата, неразвитость, вялость мышц языка, нижней челюсти, мягкого неба, губ и, как следствие, их недостаточная подвижность, что является одной из причин грубого системного недоразвития речи.

Для успешной работы с умственно отсталым ребенком полезно выработать по отношению к нему единые требования, привычки и установки. Тесный и доброжелательный контакт ребенка с его ближайшим окружением в сочетании с помощью специалистов будет способствовать формированию навыков межличностного общения.

Для выполнения ребенком самомассажа и мимических упражнений нужно вовлечь его в активный процесс, создать соответствующий эмоциональный настрой, вызвать живой интерес, положительное отношение к занятиям, стремление правильно выполнять упражнения. Необходимо использовать игру как основной вид деятельности детей. Каждое занятие нужно начинать с самомассажа или мимического упражнения (*как организационный момент*), который готовит мышцы лица и шеи к артикуляционной гимнастике, вызывает прилив крови к ним, помогает ребенку лучше улавливать ощущения от этих мышц и управлять ими, делает мимику выразительнее. Мимические упражнения и самомассаж предшествуют работе по выработке четких артикуляционных движений. Мимика тесно связана с артикуляцией и, стимулируя ребенка изображать на лице различные эмоции, мы способствуем развитию у него не только мимической, но и артикуляционной моторики, в частности, подвижности лицевой мускулатуры (мышц губ и щек).

При обучении самомассажу и мимическим упражнениям умственно отсталого ребенка следует соблюдать следующие правила:

1. Ребенок перед занятием всегда должен мыть руки.

2. Движения сначала показываются отдельно и после усвоения включаются в занятия в полном объеме.

3. Стихотворение или текст ведет за собой сами движения и их порядок.

4. Ритм стиха или текст задает ритм массажных движений.

5. На первых этапах темп произнесения текста взрослым замедлен, чтобы ребенок успевал сделать самомассаж, а не обозначать его движением.

Коррекционная работа должна строиться по принципу доступности: от простого к сложному. Сначала предлагается выполнять самые простые мимические движения: *легко сомкнуть веки, плотно сомкнуть веки; закрыть один глаз, закрыть другой глаз, подмигнуть, поочередно закрыть и открыть глаза; нахмурить брови и т. д.*

Кажется, что это простые упражнения, но умственно отсталым детям они даются с большим трудом. Для облегчения понимания задания движения обязательно надо сопровождать показом взрослого и речью:

Закрой один глазок! Закрой другой! Закрой сразу оба глаза. Открой один глазок! Открой другой! Поморгаем быстро, быстро! Закрываем глазки! Отдыхаем!

В дальнейшем у ребенка надо формировать произвольность мимики и контроль за нею. На занятиях использовать мимические упражнения, в ходе выполнения которых дети учатся выражать эмоциональное состояние – *печаль, радость, испуг, удивление, злость и т. д.*

Чтобы поддерживать интерес к заданиям, упражнения хорошо выполнять под музыку, использовать наглядный материал: пиктограммы с изображением лиц детей и взрослых в различных эмоциональных состояниях, изображения клоунов (*веселый – грустный*) и животных (*хитрая лиса, злой волк, добрый еж*), презентации и др.

В дальнейшем можно с детьми разыгрывать этюды на выражение основных эмоций. Эти игровые творческие задания помогут детям научиться понимать эмоциональное состояние другого человека и уметь адекватно выразить свое собственное.

Самомассаж и мимические упражнения создают благоприятный эмоциональный фон, развивают умение подражать взрослому, учат вслушиваться и понимать смысл речи, повышают речевую активность ребенка. Дети учатся концентрировать свое внимание и правильно его распределять. Улучшается память, так как дети учатся запоминать определенные положения рук и последовательность движений. Снимается излишний мышечный тонус, утомление, умственное напряжение.

Регулярное выполнение упражнений приводят к возбуждению в речевых центрах головного мозга и усилению согласованной деятельности речевых зон, что в конечном итоге стимулирует развитие речи, у детей вырабатывается правильное положение органов артикуляционного аппарата, что в дальнейшем необходимо для правильного произношения звуков.

Взгляд, жесты, мимика являются важными помощниками в общении у детей с умеренными и тяжелыми нарушениями интеллекта. Поэтому необходимо мягко и настойчиво воспитывать культуру владения элементами невербального общения.

Понимание средств невербального общения и овладение ими помогут детям с нарушениями интеллекта стать интересными в общении, лучше познать людей и окружающий мир, завоевать друзей.

Список использованных источников

1. Дьякова, Е. А. Логопедический массаж / Е. А. Дьякова. – М. : Академия, 2003. – 96 с.
2. Карпушина, М. Ю. Логоритмические занятия в детском саду : метод. пособие / М. Ю. Карпушина. – М. : Сфера, 2004. – 192 с.
3. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

В содержание

УДК 376:374(045)

ББК 74.3

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРОГРАММЫ «Я – ГРАЖДАНИН» В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

МИХЕЙКИНА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной
педагогике и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия

tatyanochka79@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гражданские качества личности, инклюзивное образование, меняющаяся социокультурная ситуация, система дополнительного образования.

АННОТАЦИЯ: Статья актуализирует проблему формирования гражданских качеств у лиц с ограниченными возможностями здоровья в меняющейся социокультурной ситуации, решением которой выступает программа «Я – гражданин» в системе дополнительного образования.

THE SUBSTANTIVE ASPECT OF THE PROGRAM «I AM A CITIZEN» IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR PERSONS WITH DISABILITIES

МИНЕУКИНА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА
candidate of pedagogical sciences, associate professor
Department of special Pedagogy and medical bases of speech
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: personal civic qualities, inclusive education, the changing socio-cultural situation, the system of additional education.

ABSTRACT: This article focuses on the problem of forming civic qualities of persons with disabilities in a changing socio-cultural situation. A solution of this problem is the implementation of the program, «I am a citizen» within the system of additional education for persons with disabilities.

В последние годы модернизация образования является ведущей идеей и центральной задачей российской образовательной политики, и отраднo, что в нашей стране все большее внимание уделяется образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» понятие «инклюзивное образование» трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (7, ст. 2., п. 27) [5]. Тем самым гуманизация индивидуального и общественного сознания, обусловленные социально-политически значимыми изменениями последнего десятилетия в России, выражаются в признании в качестве приоритетных целей и смыслов существования самого человека. Исходя из этого, все большее значение приобретают такие его личностные качества, как гражданская позиция, мобильность реагирования на изменяющиеся современные условия и факторы, самостоятельность и оперативность выбора адекватных действий и поступков, готовность к демократическому общению и деятельности в правовом государстве. Государство и общество в периоды обновления идеологии политики актуализируют перед социально-педагогическими институтами, в том числе образованием, граждански значимые цели и задачи. В таких условиях важно четко формулировать содержание целей образования для подрастающих поколений и создавать условия для их успешной социализации и индивидуализации, что наиболее актуально и для лиц с ОВЗ.

Вопросы, связанные с процессом формирования гражданских качеств личности в меняющейся социокультурной ситуации приобретают особую теоретическую, социальную и практическую важность в связи с обозначившимися в настоящее время тенденциями утраты ценностей духовно-нравственной культуры, ослабления интереса молодого поколения к вопросам сохранения, транслирования и преумножения культуры, обострения проблем взаимодействия субъектов различных культур в поликультурном пространстве. В этом контексте лица с ОВЗ нуждаются в особой политико-правовой поддержке со стороны государства, общественной помощи и заботе.

В связи с вышеизложенным нами предпринята попытка специальной разработки программы «Я – гражданин» в системе дополнительного образования общеобразовательных организаций в условиях инклюзивной практики, направленной на формирование гражданских качеств личности, таких как *гражданская позиция, гражданственность, гражданская культура и т. п.*, выражающихся в готовности к осуществлению гражданской деятельности. Также данная программа была апробирована нами в системе дополнительного образования старшеклассников интернатных учреждений [1].

Идеи деятельностного и личностно-ориентированного подходов в воспитании учитывались при построении программы. Выполнение совместной деятельности педагогов и лиц с ОВЗ уже заложено в основу самого деятельностного подхода. Спроектированная ситуация воспитывающей деятельности содержит в себе социальные факторы, инициирующие возникновение разнообразных духовных потребностей и формирование мотивов общественно и личностно значимой созидательной деятельности. Деятельностный подход реализуется еще и в контексте жизнедеятельности конкретной личности, в связи с чем и является по своей сути личностно-деятельностным подходом, что подразумевает взаимосвязь с личностно-ориентированным подходом.

Разработанную программу разбили на три основных блока, опираясь на предложенную И. П. Подласым структуру воспитания [3, с. 443–445]: когнитивный блок, которому соответствуют первые два этапа воспитательного процесса, а именно – овладение знаниями норм и правил поведения, а также формирование убеждений; эмоционально-ценностный блок – ориентированный на формирование чувств; поведенческий блок – формирование поведения.

Мы убеждены, что гармоничное сочетание выделенных нами блоков легло в основу эффективной реализации разработанной программы по формированию гражданских качеств личности у лиц с ОВЗ в системе дополнительного образования общеобразовательных организаций в условиях инклюзивной практики.

Перечислим направления, по которым реализуется программа [2, с. 109–111]: духовно-нравственное; коммуникативно-досуговое; гражданско-патриотическое; краеведческое; политико-правовое; творческое; спортивно-оздоровительное; психологическое. Все эти направления органически взаимосвязаны, объединены в процессе реализации программы «Я – гражданин» целями, задачами, духовно-нравственными и мировоззренческими основами, принципами, формами и методами гражданского образования.

Остановимся на более подробном рассмотрении каждого блока.

Когнитивный блок.

Целью данного блока служит расширение круга знаний лиц с ОВЗ в системе дополнительного образования общеобразовательных организаций в условиях инклюзивной практики в области граждановедения.

Важными задачами блока выступают: активизация знаний у лиц с ОВЗ о содержании и значении гражданских понятий, таких как «обыватель», «государ-

ство», «гражданство», «гражданская позиция»; расширение и обогащение системы знаний у лиц с ОВЗ в области культурного наследия своей страны, своего региона, основ обществоведения и правоведения; способствование развитию взаимопонимания посредством формирования системы общечеловеческих отношений; способствование развитию коммуникативных и лидерских качеств личности.

Анализ педагогического опыта в системе дополнительного образования общеобразовательных организаций в условиях инклюзивной практики показал, что в настоящее время педагогами данных организаций образовательная деятельность осуществляется лишь в форме кружковой работы. Наряду с кружковой работой когнитивный блок разработанной нами программы представлен апробированной системой занятий по экспериментальному элективному курсу «Я и государство». Первоначальное усвоение данного курса проходило в стенах образовательных организаций в условиях инклюзивной практики, а закрепление материала было организовано в рамках образовательной среды и предполагало использование следующих дополнительных форм и видов деятельности: *интеллектуальные игры; дискуссия; диспут; конференция, круглый стол, конкурс и творческие выставки, деловая игра, конкурс учебных судов [4], экскурсии и экспедиции, поисковые работы.*

Можно утверждать, что в ходе подобных мероприятий у лиц с ОВЗ в системе дополнительного образования общеобразовательных организаций в условиях инклюзивной практики возникают и развиваются чувства товарищества, братства, коллективизма, что непосредственно отразится на формировании их гражданских качеств личности, а также системы взаимоотношений с нормально развивающимися сверстниками.

Эмоционально-ценностный блок.

Целью данного блока является воздействие на эмоциональную сферу лиц с ОВЗ для формирования их гражданских качеств личности.

Основными задачами блока явились: формирование ценностных установок в сознании лиц с ОВЗ через систему отношений: к государству, обществу и самому себе как гражданину; формирование гордости за свою страну, край и любви к ним, чувства ответственности и собственного достоинства, совести и чести, чувства сострадания к близким людям, чувства правовой грамотности.

Формирование гражданских качеств личности лиц с ОВЗ через накопление чувственного опыта проходило по следующим направлениям: изобразительное искусство; литературное творчество; музыкальное творчество.

Мы уверены, что полученный чувственный опыт у лиц с ОВЗ, несомненно, окажет благоприятное влияние на дальнейшее формирование общечеловеческих отношений, которые, подобно призме, дадут отражение на формировании их гражданских качеств личности, в частности.

Поведенческий (деятельностный) блок.

Главной целью выделенного блока является формирование умелого использования приобретенных на когнитивном и эмоционально-ценностном этапах гражданских и краеведческих знаний, умений и навыков.

Соответственно, задачами блока выступили: развитие умений анализировать и объективно оценивать поступки – собственные и совершенные другими гражданами через эмоциональное выражение отношения к происходящему; формирование активности и ответственности при выполнении общественных поручений; формирование гражданских качеств личности через сформированную систему отношений: к государству, обществу и самому себе как гражданину.

Мы считаем, что овладение лицами с ОВЗ знаниями норм и правил гражданского поведения составляет важный этап процесса формирования гражданских качеств личности, выражающееся через: отстаивание своей точки зрения на происходящие события – проявление своей гражданской позиции, основанное на знаниях конкретных фактов, норм и правил, на знаниях причин и последствий происходящего; переход знаний в убеждения, связанный с глубоким осознанием именно того, что является нормой или правилом. Только имея твердые убеждения, базирующиеся на определенных принципах и мировоззрении, личность способна отстаивать свою позицию. Следует помнить, что без эмоций или чувственного восприятия определенных событий закрепление сформированных убеждений затруднено, и лишь переживая своим внутренним миром события, происходящие во всем мире, личность способна совершить определенный, согласованный с нормами и правилами поведения, поступок, который будет выражаться в совершении акта деятельности по отношению к определенной ситуации. Для нас как раз и интересен тот акт деятельности, который выступает системообразующим компонентом, проявляющимся в разной степени на всех этапах формирования гражданских качеств личности, что содержательно включает разработанная программа «Я – гражданин» в системе дополнительного образования общеобразовательных организаций в условиях инклюзивной практики.

Список использованных источников

1. Михейкина, Т. А. Содержательный аспект программы «Я – гражданин» в системе дополнительного образования воспитанников интернатных учреждений / Т. А. Михейкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 38–41.
2. Михейкина, Т. А. Формирование гражданской позиции старшеклассников интернатных учреждений : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Александровна Михейкина. – Саранск, 2009. – 224 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Просвещение : Владос, 1996. – 633 с.
4. Пронькин, В. Конкурс учебных судов [Электронный ресурс] : метод. пособие для учителя / В. Пронькин. – СПб., 2005. – 24 с. – Режим доступа : http://www.economy.gov.ru/social_develop/Applications/4.2/2/4.2.2.48.doc.

5. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovaniie-dok.html> ; <http://base.garant.ru/10164235/>

В содержание

УДК 376.3-372.2

ББК 74.100

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

НАУМЕНКО ОКСАНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
n.oksana@rambler.ru

ШКЛЯР СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА

учитель-дефектолог государственного учреждения образования
«Ясли-сад № 92 г. Минск», г. Минск, Республика Беларусь
govorun@tut.by

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативная компетентность; метод проектов; проективные технологии, дети старшего дошкольного возраста; обще недоразвитие речи.

АННОТАЦИЯ: В статье авторы знакомят с современными подходами к решению задач формирования коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством использования метода проектов. Раскрыты основные условия внедрения проектной деятельности в образовательный процесс, представлены наиболее эффективные приемы, направленные на формирование у воспитанников коммуникативной компетентности.

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH THE METHOD OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

NAUMENKO OKSANA ANATOLEVNA

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the department
of pedagogy and psychology of inclusive education
Belarusian State Pedagogical University
Minsk, Belarus

SHKLYAR SVETLANA VLADIMIROVNA
teacher-speech pathologist of the state educational institution
«Nursery school № 92 in Minsk», Minsk, Belarus

KEY WORDS: communicative competence; project method; projective techniques, pre-school age children; General underdevelopment of speech.

ABSTRACT: In the article the authors introduce the modern approaches to the solution of problems of formation of communicative competence of the senior preschool children with General underdevelopment of speech through the use of the project method. The basic conditions of implementation of project activities in educational process presented in the most effective methods to develop pupils' communication, verbal and design skills.

Опираясь на компетентностный подход, при котором вопрос качества дошкольного образования рассматривается не только как процесс формирования у детей определенных умений, а еще с точки зрения их достижений, сегодня все больше внимания уделяется проблемному обучению детей старшего дошкольного возраста [3].

Среди выделяемых компетентностей для детей дошкольного возраста коммуникативная компетентность по праву считается ведущей, так как служит базой для становления других социально значимых компетентностей. Следовательно, формирование коммуникативной компетенции стоит в ряду важнейших задач современного дошкольного образования [4].

Коммуникативные компетенции включают в себя овладение родным языком, способами взаимодействия со сверстниками и взрослыми, навыками работы в группе, умениями пользоваться различными социальными ролями в коллективе. Для освоения данных компетенций в учреждениях дошкольного образования существует достаточное количество объектов коммуникации и способов взаимодействия с ними в рамках каждой образовательной области: «Ребенок и природа», «Ребенок и общество», «Физическая культура», «Развитие речи и культуры речевого общения», «Искусство» [5].

Для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) характерны: снижение потребности в общении, трудности вступления в контакт, неспособность выслушать собеседника до конца; использование в речи неполных грамматических фраз; проявление речевого негативизма.

Вместе с тем у детей дошкольного возраста с ОНР наблюдается потребность участвовать в разных коллективных делах, в самовыражении, в новых впечатлениях и заинтересованность в познавательной деятельности. Необходимо отметить, что все эти потребности наиболее эффективно могут реализоваться в совместной деятельности детей со взрослыми в рамках проектной деятельности.

Технология проектного обучения (метод проектов, проектное обучение, проектирование, проектная деятельность) не является принципиально новой в педагогике. Проект в дошкольном учреждении – это организованная педагогом и самостоятельно выполненная детьми работа, направленная на выявление и реше-

ние *проблемной* ситуации, завершающаяся созданием нового, лично (или социально) значимого продукта. Использование в образовательном процессе метода проектов позволяет каждому ребенку экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки и в дальнейшем успешно адаптироваться к школьному обучению [2].

Реализация технологии проектного обучения в коррекционно-образовательной работе с детьми с ОНР позволяет формировать у них не только коммуникативные компетенции, а также элементарные умения исследовательской деятельности, стимулировать познавательную активность, самостоятельность, творчество. Метод проектов также формирует у детей данной категории интерес к различным областям знаний, умение планировать свою деятельность, работать в коллективе, формирует у них элементарные навыки сотрудничества и активную социальную позицию [1].

Среди *основных условий* реализации проектов в образовательном процессе детей с ОНР можно выделить следующие:

- соблюдение технологии проектирования;
- организация сотрудничества всех участников образовательного процесса;
- создание тематически направленной предметно-развивающей среды.

Технология проектирования предусматривает соблюдение последовательности определенных *этапов работы*.

На *первом этапе проекта* формируется личностная мотивация всех участников образовательного процесса. Вызвать интерес детей к проблеме поможет прием *игровых проблемных ситуаций*, направленных на формирование у детей навыков общения и умения находить решение проблемы. Детям можно предложить проблемный сюжет на основе литературного произведения или жизненных ситуаций с ролевым взаимодействием персонажей. В процессе обсуждения этой ситуации выбираются игрушки, предметы-заместители, даются характеристики героев, распределяются роли, а главное – идет поиск и выявление проблемы. В основе определения проблемной ситуации лежит активное общение педагогов с детьми и детей между собой.

По выбранной теме образовательной программы необходимо заранее подобрать несколько вариантов игровых проблемных ситуаций и продумать формулировки гипотез. Формировать умение выявлять проблему помогает предварительная работа по анализу дидактических сюжетных картин, где используются:

– развивающие *игры* с целью концентрации внимания на объектах картины, их свойствах и взаимосвязях («Назови только живых (неживых) персонажей картины», «Назови объекты только синего (любого другого) цвета!» или «...только деревянные предметы на картине», «Чего не стало?», «Что изменилось?», «Чем похожи и чем отличаются?»), «Кто где?»);

– *приемы ТРИЗ-технологии* («Подзорная труба», «Соседи», «Волшебник времени», «До и после»);

– *приемы творческого фантазирования* («Вхождение в ситуацию», «Ожившие персонажи», «Перемешивание признаков», «Изменение несущественных признаков» и выявление последствий таких изменений);

– *речевые упражнения*: «Закончи фразу», «Придумай диалог персонажей», «Задай вопрос герою», «Экскурсовод», «Скажи с разным настроением!», «Веселый репортаж».

Такие игры позволяют преодолеть трудности в подборе подходящих слов, оформлении стройных и полных фраз, повторе образца высказывания педагога или фраз ранее ответивших сверстников. Введение в эти игры персонажа проектной темы способствует эмоциональному отклику детей и появлению у них собственных речевых оборотов, формированию умения дополнять и распространять их в зависимости от своего личного опыта или эмоционального состояния.

В итоге проблемная ситуация становится понятной для детей, они могут поставить себя на место любого персонажа картины и передать его ощущения, что и приводит непосредственно к выявлению проблемной ситуации.

После формулировки проблемы приступают к выдвижению *гипотез* ее решения. С этой целью необходимо включать в работу *приемы по формированию умения выдвигать предположения*, находить пути решения выявленной проблемы. Важно мотивировать детей на оказание помощи персонажу (придумать и послать письмо, нарисовать плакат, организовать выставку и т. д.) и активно использовать художественно-речевую деятельность. Этому помогают *игры и упражнения по формированию проектных умений*: «Зарисуй!» (схематичное изображение последовательности сюжета), «Зашифруй!» (моделирование ситуаций); «Сыщик» (словесная характеристика персонажей произведения с разных точек зрения); «Вхождение в ситуацию» (описание ощущений, чувств и переживаний персонажа литературного произведения), «Если бы я встретил волшебника...».

Итогом первого этапа проекта является создание игровой проблемной ситуации, при этом у детей активно формируются коммуникативные умения: слушать и слышать друг друга, договариваться, принимать чужую точку зрения, задавать вопросы и отвечать на них, участвовать в разговоре, соблюдая правила коллективного общения.

На втором этапе проекта дети ведут поиск ответов на поставленные проблемы и осуществляют проверку гипотез, включаясь в различные виды деятельности: творческую, экспериментальную, продуктивную. Например, в проекте «Книги – наши друзья» детям предлагалось выяснить, для чего людям в разные времена нужны книги; провести исследования о том, как создаются книги, об их разнообразии. Осуществляя план проекта и учитывая интересы каждого ребенка, педагог предлагает разные задания для микрогрупп. Так, если дети интересуются книгами, они могут собрать интересную информацию о книгах в микрогруппе «Познайки», другие дети могут участвовать в сборе коллекции книг, журналов в микрогруппе «Коллекционеры».

Для детей старшего дошкольного возраста с ОНР важно развивать координацию и точные движения рук, что стимулирует речевые зоны коры головного мозга. В связи с этим детям предлагается задание: придумать и изготовить книжку-малышку в микрогруппе «Сделай сам». Активизировать речь и стимулировать творческое воображение воспитанников помогут задания микрогруппы «Сочиняйки»: сочинить собственную книгу для малышей и убедить героя и детей в ценности книг, подготовить их рекламу и презентацию. Соответственно, каждая микрогруппа получает свое проектное задание.

На данном этапе проекта детям предлагаются разнообразные задания по составлению рассказов: о прочитанных произведениях совместно с родителями, о впечатлениях от экскурсий, о своих исследованиях. В помощь даются схемы для составления рассказа, для подбора признаков, алгоритм проведения беседы, интервью со сверстниками или взрослыми. Рассматривание предметов, картин помогает детям с ОНР называть предметы, их характерные признаки. Особое внимание уделяется составлению полной фразы, ее распространению и составлению плана высказывания. Наличие мотива и разнообразного наглядного материала позволяет детям освоить умение последовательно и выразительно пересказывать небольшие литературные произведения: по вопросам педагога; передавая диалогическую речь, меняя интонации в соответствии с переживаниями действующих лиц, используя авторские слова и выражения, внимательно слушая выступления своих товарищей, уточнять их и дополнять сведениями из личного опыта.

На занятиях по образовательной области «Развитие речи и культуры речевого общения» наиболее действенны следующие приемы словарной работы: выделение слов-определений, сравнение, описание предметов, характеристики действующих лиц, обозначение последовательности действий, выполняемых героями, действий, производимых предметами, слов, обозначающих функции предмета. Эффективными могут быть также *«метод определения понятий»* путем описания предмета и сравнения предметов, *моделирование и речевые игры* «Найди загаданное слово», «Что мы можем сказать о предмете?», «Сколько значений у слова?».

На последнем этапе проекта проявляется его практическая значимость, где виден вклад каждого участника в создание конечного продукта. При поддержке взрослых дети становятся авторами собственных исследований, плакатов, рассказов, рисунков, стихотворений.

Практика работы над детско-родительскими проектами с воспитанниками с ОНР показала, что для детей очень важно поделиться своими впечатлениями, открытиями не только с игровым персонажем в игровой форме, но и в реальных ситуациях, с реальными людьми – родителями, сверстниками, педагогами. Наблюдения за общением детей в ходе проектной деятельности, беседы с детьми и родителями показали положительную динамику в формировании их коммуникативной компетенции, что подтверждается результатами изучения коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с ОНР в конце учебного года.

Список использованных источников

1. Барсукова, Р. А. Игры и упражнения в развитии проектных умений / Р. А. Барсукова, С. В. Шкляр // Научно-методический журнал Министерства образования Республики Беларусь для педагогов дошкольных учреждений «Пралеска». – 2017. – № 7 (июль). – С. 25–28.
2. Виноградова, Н. А. Образовательные проекты в детском саду : пособие для воспитателей / Н. А. Виноградова, Е. П. Панкова. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 208 с.
3. Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста : сборник науч.-метод. работ / под ред. О. В. Дыбиной [и др.]. – Тольятти : ТГУ, 2008. – 156 с.
4. Морозова, Н. А. К проблеме реализации компетентного подхода в дошкольном образовании / Н. А. Морозова, Н. А. Реуцкая // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. – М. : Московский институт развития образования, 2014. – 7 с.
5. Старжинская, Н. С. О понятии коммуникативной компетентности дошкольника / Н. С. Старжинская // Дошкольное образование: история и современность : сб. науч. ст. ; редкол. : А. Н. Касперович ; под общ. ред. А. Н. Касперовича. – Минск : БГПУ имени Максима Танка, 2015. – С. 241–244.

В содержание

УДК 376(045)
ББК 74.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

НОВОСЕЛОВА МАРИЯ МИХАЙЛОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, marya.sarov@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, нарушение интеллекта, умственная отсталость, задержка психического развития, особые образовательные потребности.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается реализация психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта. Автором определены особенности познавательного развития детей данной категории, которые необходимо учитывать в процессе сопровождения.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PUPILS WITH INTELLECLUAL DISADILITY

NOVOSELOVA MARYA MIKHAILOVNA

a post-graduate student of the Psychology and Defectology Faculty
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: support, psychological and pedagogical support, intellectual disability, mental retardation, impaired mental development, special educational needs.

ABSTRACT: The article discusses the implementation of psychological and pedagogical support of children with intellectual disabilities. The author defines the features of the cognitive development of children in this category that need to be considered in the maintenance process.

Внимание к проблеме нарушений интеллекта вызвано тем, что количество детей с этим видом аномалий постоянно возрастает. Это доказывают статистические данные по всем странам мира. В связи с этим встает вопрос о максимальной коррекции нарушений развития детей данной категории. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью организации обучения детей с интеллектуальными нарушениями.

Стоит сказать, что представляет собой сопровождение в целом, психолого-педагогическое сопровождение и в частности. Во многих словарях под словом «сопровождать» подразумевается «идти вместе с кем-то, рядом». В психолого-педагогической литературе под термином психолого-педагогическое сопровождение понимается система профессиональной деятельности педагога, направленная на создание необходимых условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе. И только при создании специально организованного психолого-педагогического сопровождения включение ребенка в среду образовательной организации будет эффективным. Целью сопровождения является создание в рамках определенной среды условий для максимального в данной ситуации развития и обучения ребенка, т. е. активное направленное воздействие педагога на социальные условия, в которых находится ребенок.

К сожалению, в настоящее время не точно освящены подходы в вопросе психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта. Для многих образовательных организаций этот вопрос остается открытым. В связи с этим необходимо более детальное рассмотрение психолого-педагогического сопровождения детей данной категории. Его реализация невозможна без знания особенностей развития таких детей. Это позволит наметить пути коррекционной работы с учетом нарушений в познавательной, психической, речевой и эмоционально-волевой сферах и их возможностей.

Дети с нарушением интеллекта представляют собой достаточно многообразную группу. К данной категории можно отнести детей с умственной отсталостью (далее – УО) и задержкой психического развития. Под умственной отсталостью подразумевается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой сферы, обусловленное органическим поражением коры головного мозга. При этом наблюдаются качественные изменения всей психики ребенка, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы [1; 2; 3].

М. А. Побежимова отмечает, что развитие детей с умственной отсталостью уже с первых дней жизни отличается от развития детей нормы. У многих отмеча-

ется задержка в нервно-психическом развитии: они значительно позднее начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить. С раннего возраста у этих детей отсутствует заинтересованность в познании окружающего мира, реакция на внешние раздражители зачастую снижена, также отмечается эмоциональная лабильность. В дальнейшем у детей, имеющих умственную отсталость, нарушается эмоциональный контакт со взрослыми, что проявляется в отсутствии дифференциации своих и чужих людей и заинтересованности в общении на основе элементарной совместной деятельности [4].

Л. М. Шипицына отмечает, что становление речи ребенка с умственной отсталостью осуществляется своеобразно и с большим запозданием. Он позднее и менее активно вступает в эмоциональный контакт с матерью. В возрасте около года звуковые комплексы, произносимые детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью, тогда как дети с нормальным психическим развитием в это время уже имеют в словарном запасе несколько слов и активно ими пользуются [6].

Нарушения речи у детей вышеуказанной категории носят стойкий характер и негативно влияют на всю психофизиологию ребенка, затрудняя общение с окружающими, препятствуя формированию познавательных процессов, обучению, воспитанию и социальной адаптации. Степень недоразвития речи чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития. Речевые нарушения у этих детей носят системный характер, т. е. страдает речь как целостная функциональная система. При умственной отсталости нарушаются все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй.

В наибольшей степени у таких детей страдает развитие познавательной деятельности. Отмечается замедленность и узость восприятия, что проявляется в плохом улавливании связей между объектами и приводит к дезориентации в непривычных ситуациях и обстановке. Мышление умственных отсталых детей характеризуется конкретностью, стереотипностью и слабым развитием процессов анализа, синтеза и обобщения. Некритичность мышления выражается в отсутствии понимания правильности и неправильности своих действий, что приводит к непониманию своих ошибок. Детей сложно заинтересовать какой-либо деятельностью, особенно учебной, так как их внимание отличается низкой концентрацией и неустойчивостью, быстрой истощаемостью интереса при выполнении действий.

О. А. Федосеева утверждает, что эмоционально-волевая сфера детей вышеуказанной категории имеет свои особенности, по сравнению с нормально развивающимися детьми. Она характеризуется незрелостью эмоций и чувств, пассивностью в игровой деятельности. Это объясняется тем, что у ребенка снижены потребности в новых впечатлениях, любознательность и заинтересованность в окружающей действительности развиты крайне слабо. Из-за отсутствия критичности к себе и своим действиям эти дети подвержены влиянию окружающих людей, что приводит к необдуманным, зачастую ошибочным поступкам с их стороны. Симптомами нарушения эмоциональной сферы являются повышенная плаксивость,

возбудимость и тревожность, частые смены настроения, негативизм по отношению к новым условиям окружающей действительности, также отмечается эмоциональная лабильность и неустойчивость [5].

В отличие от детей, имеющих умственную отсталость, у детей с задержкой психического развития имеется больший потенциал в развитии познавательной и психической деятельности. Под задержкой психического развития В. В. Лебединский понимает замедление темпа психического развития, выражающееся в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной направленности, преобладании игровых интересов. Явным отличием детей этих двух категорий является то, что задержку психического развития можно скорректировать с помощью специально организованного обучения и воспитания, в то время как умственная отсталость не поддается полной коррекции и выведению ребенка в норму развития [3].

Задержка психического развития у детей включает в себя различные аномалии психического развития, которые проявляются в основном в замедленном темпе формирования высших психических функций, речи и личностной незрелости. У них преобладает фрагментарность усвоения материала, что говорит об ограничении представлений об окружающем мире. Познавательная сфера у этих детей отличается низкой сформированностью, поэтому крайне затруднены процессы анализа и синтеза, что проявляется в сложности выполнения заданий на классификацию и сравнение предметов по определенным признакам [1; 2].

Речевое развитие у данной категории детей отличается от нормально развивающихся. Отмечаются нарушения всех сторон речевой деятельности: наличие дефектов звукопроизношения, бедный словарный запас, сложности при словообразовании и словоизменении, связная речь слабо сформирована. Эти речевые нарушения приводят к затруднениям при овладении навыками чтения и письма.

Эмоционально-волевая сфера также имеет свои особенности: она отличается своей неустойчивостью. Дети с задержкой психического развития отличаются сниженной работоспособностью, быстрой истощаемостью при выполнении заданий, внимание неуравновешенное, низкий уровень самоконтроля говорит о том, что им нужна постоянная направляющая помощь. Также этим детям свойственны частые колебания настроения и трудность приспособления в новом коллективе.

У них отмечается замедленность развития некоторых психических процессов, несоответствие возрастной норме познавательного развития, незрелость личности в целом.

Все вышеперечисленное свидетельствует о том, что детям с интеллектуальными нарушениями крайне необходимо психолого-педагогическое сопровождение, которое направлено на реализацию двух взаимосвязанных процессов:

– развитие ребенка, нивелирование недостатков его развития и раскрытие потенциальных возможностей с помощью коррекционно-развивающей работы, включающей проведение индивидуальных занятий с учетом особенностей ребенка;

– технология поддержки ребенка в процессе обучения, воспитания и социализации, а также помощь в усвоении программного материала.

По причине того, что дети с нарушением интеллекта составляют достаточно сложную при обучении и воспитании категорию, их сопровождение носит индивидуальный характер и учитывает их особые образовательные потребности. Они зависят от специфики нарушения психофизического развития и задают особую логику построения учебного процесса. Поэтому в контексте психолого-педагогического сопровождения учет этих потребностей играет составляющую роль.

К особым образовательным потребностям обучающихся с УО относятся: выделение пропедевтического периода в образовании для обеспечения преемственности между дошкольными и школьными этапами; овладение разнообразными видами, средствами и формами коммуникации, обеспечивающими успешность реализации социокультурных связей; психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие обучающегося с педагогами; возможность обучения по программам профессиональной подготовки. Эффективность психолого-педагогического сопровождения напрямую будет зависеть от степени реализации данных образовательных потребностей.

Таким образом, полноценное психолого-педагогическое сопровождение является важным направлением в работе с детьми, имеющими нарушение интеллекта. Психологическая помощь становится не только необходимым условием успешного образования детей с данной патологией, но и важным фактором, оказывающим влияние на развитие полноценной личности и успешной социализации таких детей в социум.

Список использованных источников

1. Блинова, Л. И. Диагностика и коррекция образования детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – М. : НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.
2. Иванова, Т. Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР / Т. Б. Иванова, В. А. Илюхина, М. А. Кошулько. – СПб. : Детство-пресс, 2011. – 112 с.
3. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – М. : Академия. – 2003. – 144 с.
4. Побежимова, М. А. Взаимодействие педагога и логопеда в процессе развития речи школьников с умственной отсталостью / М. А. Побежимова, Г. А. Толмачева // Модернизация образования : материалы XXIII Рязанских педагогических чтений / под ред. Л. И. Архаровой, О. Л. Егоровой, Т. В. Ивкиной ; РГУ им. С. А. Есенина. – Рязань, 2016. – С. 275–280.
5. Федосеева, О. А. Особенности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка / О. А. Федосеева // Молодой ученый. – 2013. – № 3. – С. 446–447.
6. Щипицина, Л. М. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира / Л. М. Шипицина. – СПб, 1997. – 256 с.

[В содержание](#)

УДК 378:376.36(045)
ББК 74.58

К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РУСЯЕВА ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

аспирант кафедры педагогики

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, zharkova.jula18@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность, будущий учитель-логопед, готовность, структура готовности.

АННОТАЦИЯ: В статье представлены некоторые аспекты подготовки будущего учителя-логопеда к проектной деятельности. Нами были раскрыты основные понятия исследования, а также представлены параметры оценки готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности и выделены ее уровни.

PARAMETERS OF EVALUATING THE READINESS OF THE FUTURE SPEECH THERAPIST TO PROJECT ACTIVITY GORSHENINA SVETLANA NIKOLAEVNA

RUSYAEVA JULIA VALERIEVNA

graduate student department of pedagogics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: project activity, future speech therapist, readiness, readiness structure.

ABSTRACT: The article presents some aspects of the preparation of the future speech therapist for the project activity. We have uncovered the basic concepts of research, as well as the parameters for assessing the readiness of the future teacher-speech therapist for the project activity and identified its levels.

В системе современного педагогического образования особой значимостью обладает проектная деятельность. Это подтверждается содержанием ряда нормативно-правовых документов, а именно, в статье 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» законодательно установлено, что приоритетными признаются такие виды профессиональной педагогической деятельности, как экспериментальная и инновационная, основной формой которой является реализация проектов [6]. Осуществление проектной деятельности учителем-логопедом предписывается также проектом Профессионального стандарта педагога-дефектолога (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог), где выделена в рамках обобщенной трудовой функции «Обучение, воспитание, коррекция нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с тя-

желыми нарушениями речи» такая трудовая функция, как разработка программно-методического обеспечения образовательных программ для лиц с тяжелыми нарушениями речи и программ логопедической помощи, что требует готовности учителя-логопеда к осуществлению проектной деятельности в данном направлении [5].

Исследование структуры готовности будущего учителя-логопеда строится нами на основе изучения сущности и структуры проектной деятельности, особенностей профессиональной деятельности учителя-логопеда, а также определении понятия «готовность». В совокупности мы можем представить готовность будущего учителя-логопеда к проектной деятельности как функциональное состояние, совокупность личностных качеств, знаний, умений и установок на выполнение проектной деятельности [1].

В структуре готовности мы выделяем три компонента, а именно: личностный (наличие и проявление личностных качеств будущего учителя-логопеда, необходимых для успешной реализации проектной деятельности); когнитивный (наличие достаточно развитых познавательных процессов, а также системы знаний о сущности и способах осуществления проектной деятельности будущим учителем-логопедом); деятельностный (сформированность определенных групп умений, позволяющих будущему учителю-логопеду успешно осуществлять проектную деятельность). Раскроем сущность указанных компонентов через их составляющие характеристики.

Личностный компонент структуры готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности включает в себя следующие составляющие характеристики: 1) мотивация, которая предполагает мотивированность студента – будущего учителя-логопеда на успешное осуществление проектной деятельности; 2) ценностные ориентации как стремление к улучшению своей профессиональной среды за счет преобразования действительности с помощью осуществления проектной деятельности; 3) волевой потенциал, необходимый для реализации проектов; 4) способность к саморазвитию по отношению к осуществляемой проектной деятельности.

Когнитивный компонент является совокупностью следующих составляющих: 1) метазнания – своего рода знания о путях и способах познания окружающей действительности, без чего невозможно ее преобразование за счет осуществления проектной деятельности; 2) способы познания окружающей действительности через сформированность развитых познавательных умений; 3) знания сущности проектной деятельности, которые позволяют будущему учителю-логопеду грамотно осуществлять проектную деятельность и без которых ее реализация становится невозможной; 4) профессиональные знания, необходимые для осуществления проектной деятельности в соответствии со спецификой будущей профессии.

Деятельностный компонент готовности может быть охарактеризован через совокупность следующих составляющих характеристик: 1) проектировочные умения, наличие которых является необходимым условием успешного осуществления

любого вида деятельности, в особенности проектной; 2) организаторские умения как совокупность практических приемов и способов организации проектной деятельности; 3) исполнительские умения, нацеленные на реализацию запланированной работы в рамках осуществления проектной деятельности; 4) оценочные умения, предполагающие оценку соответствия полученных результатов заданным целям и задачам. Данные составляющие характеристики идеально соотносятся с этапами осуществления проектной деятельности и являются необходимым условием ее успешности в каждом конкретном случае [1].

Исследование готовности осуществлялось с учетом выделенных критериев, показателей и уровней ее сформированности. Под критерием мы понимаем «... признак, на основании которого проводится оценка чего-либо, мерило; условно принятая мера, позволяющая произвести измерение объекта и на основании этого дать ему оценку. Для каждого критерия мы выделяли определяющие его показатели. При наличии всех показателей можно говорить о полном проявлении критерия; проявление основных показателей дает возможность судить о необходимом уровне проявления критерия; при установлении одного показателя (или полном их отсутствии) можно считать, что данный критерий отсутствует [2, с. 168].

Исследование готовности осуществлялось с учетом выделенных параметров. Нами определены два параметра оценки готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности: во-первых, сформированность компонентов готовности (личностного, когнитивного и деятельностного); во-вторых, целостность структуры готовности. Охарактеризуем критерии, раскрывающие первый параметр.

Для оценки сформированности личностного компонента готовности нами определены критерии, в качестве которых выступают положительная мотивация к осуществлению проектной деятельности, достаточный волевой потенциал, а также ценностные ориентации будущего учителя-логопеда. Показателями сформированности личностной готовности являются: внутренняя и внешняя положительная мотивация к осуществлению проектной деятельности; наличие организации деятельности; решительность; самообладание; самостоятельность; преобладание ценностей познания и активной, деятельной жизни; преобладание таких качеств, как: эффективность в делах, образованность, рационализм и др.

Для оценки сформированности когнитивного компонента готовности нами определены критерии, в качестве которых выступают метазнания, знания теоретических основ проектной деятельности, знания о специфике профессиональной деятельности учителя-логопеда и др. Показателями сформированности когнитивной готовности служат: полнота, глубина, системность, осознанность владения знанием.

Оценка сформированности деятельностного компонента готовности осуществлялась по критериям, которые были представлены прогностическими умениями, проективными умениями, а также рефлексивными умениями. Показателями сформированности деятельностной готовности являются: прогностические умения (постановка целей и задач; отбор способов достижения целей, задач; пред-

восхищение результата; предсказания возможных отклонений и нежелательных явлений; определение этапов проектной деятельности; приблизительная оценка предполагаемых затрат средств, труда и времени участников проектной деятельности; планирование содержания взаимодействия участников проектной деятельности); проективные умения (перевод цели и содержания проектной деятельности в конкретные задачи; обоснование способов их поэтапной реализации; планирование содержания и видов деятельности участников проектной деятельности с учетом их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, собственного опыта и личностно-деловых качеств; определение комплекса целей и задач для каждого этапа проектной деятельности); рефлексивные умения (определение правильности постановки целей, их трансформации в конкретные задачи; оценка адекватности комплекса определенных задач имеющимся условиям; анализ соответствия содержания проектной деятельности поставленным задачам; оценка эффективности применяемых методов, приемов и средств проектной деятельности; определение причин успехов и неудач, ошибок и трудностей в процессе реализации поставленных задач проектной деятельности) [3, с. 428].

При наличии всех показателей можно говорить о полном проявлении критерия; проявление основных показателей дает возможность судить о необходимом уровне проявления критерия; при установлении одного показателя (или полном их отсутствии) можно считать, что данный критерий отсутствует.

Нами выделены четыре уровня готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности: высокий, средний, низкий, несформированный. При высоком уровне готовности к проектной деятельности у будущего учителя-логопеда сформированы все группы качеств, составляющих ее основу; он мотивирован на проектную деятельность в своей будущей профессии; понимает ее сущность и владеет знаниями, позволяющими осуществлять проектную деятельность. При среднем уровне готовности будущий учитель-логопед положительно относится к осуществлению проектной деятельности, у него проявляются ценностные ориентации; он владеет знаниями теоретических основ проектной деятельности, но затрудняется в способах их передачи; умеет выполнять различные виды проектов, но испытывает затруднения в процессе определения этапов осуществления проектной деятельности. При низком уровне готовности у будущего учителя-логопеда слабо сформированы все группы качеств, составляющих ее основу; он владеет некоторыми знаниями сущности проектной деятельности, однако не знает способов их применения; слабо сформированы практические умения, необходимые для осуществления проектной деятельности. При несформированной готовности будущий учитель-логопед не стремится к осуществлению проектной деятельности; имеются знания, необходимые для осуществления собственной проектной деятельности, но отсутствуют знания, позволяющие решать поставленные задачи; не может перенести имеющиеся умения в практическую деятельность [1].

В исследовании Н. В. Рябовой указано, что «... исследование готовности невозможно только на основе расчленения и анализа отдельных ее компонентов, так

как качество целого не сводится к качеству частей целого» [4, с. 45]. Поэтому значимым показателем готовности является целостность ее структуры. Критерием целостности готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности является наличие каждого компонента (личностного, когнитивного и деятельностного) и их согласованность в структуре готовности. Показатели целостности: 1) уровень сформированности каждого компонента готовности; 2) присутствие основных компонентов в структуре готовности; 3) связи между компонентами структуры готовности. Раскрывая данные показатели, воспользуемся уровневой характеристикой сформированности основных компонентов готовности. С учетом данных уровней целостность структуры готовности будущего учителя-логопеда может быть представлена следующим образом: 1) все компоненты готовности находятся на высоком уровне; 2) два компонента готовности находятся на высоком уровне, а один – на среднем; 3) два компонента готовности находятся на высоком уровне, а один – на низком; 4) один компонент готовности находится на высоком уровне, второй – на среднем, а третий – на низком; 5) один компонент готовности находится на высоком уровне, а два других на среднем; 6) все компоненты готовности находятся на среднем уровне; 7) два компонента готовности находятся на среднем уровне, а один – на низком; 8) один компонент готовности находится на среднем уровне, а два других – на низком; 9) все компоненты готовности находятся на низком уровне; 10) хотя бы один компонент готовности не сформирован [4, с. 48].

Таким образом, основываясь на данных нормативно-правовой документации, регламентирующей проектную деятельность, мы можем сделать вывод о том, что осуществление данной деятельности является важной составляющей работы учителя-логопеда. Это обуславливает необходимость изучения сущности готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности через раскрытие ее структуры и ключевых понятий «проектная деятельность» и «готовность», а также выявления исходного уровня сформированности данной готовности у обучающихся вуза.

Список использованных источников

1. Жаркова, Ю. В. Методика исследования готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности [Электронный ресурс] / Ю. В. Жаркова // Огарев-online. – 2017. – № 9. – Режим доступа : <http://journal.mrsu.ru/arts/metodika-issledovaniya-gotovnosti-budushhego-uchitelya-logopeda-k-proektnoj-deyatelnosti>
2. Педагогика: большая современная энциклопедия / учебник для вузов / С. А. Смирнов, И. Б. Котов, Е. Н. Шиянов / под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М. : Академия, 2001. – 512 с.
3. Слостенин, В. А. Педагогика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – 8-е изд. стер. – М. : Академия, 2008. – 576 с.
4. Рябова, Н. В. Готовность дефектолога к педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С. 44–48.

5. Проект Профессионального стандарта педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог).

6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

В содержание

УДК 376:378(470.345) (045) (045)

ББК 74.3(2р-6Мо)

ИННОВАЦИОННЫЕ СТРУКТУРНЫЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ МГПИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

РЯБОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой специальной
педагогике и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,

ryabovanv@bk.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лица с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с инвалидностью, стратегические цель и задачи, инклюзивная практика, ресурсный учебно-методический центр.

АННОТАЦИЯ: В статье раскрыты цель и задачи обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в современных условиях модернизации системы образования. Показаны направления деятельности инновационных структурных подразделений факультета психологии дефектологии МГПИ в решении проблемы образования указанной категории обучающихся.

INNOVATIVE STRUCTURAL UNITS, MSCOW STATE IN THE DECISION OF PROBLEMS OF TRAINING OF PERSONS WITH DISABILITIES AND DISABILITY

RYABOVA NATALYA VLADIMIROVNA

doctor of education, head of the department of special education
and medical bases of defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: persons with disabilities, students with disabilities strategic goal and objectives, inclusive practice, resource training center.

ABSTRACT: The article reveals the purpose and objectives of the education for persons with disabilities (HIA) and disability in modern conditions of modernization of the education system.

The directions of innovative activities of structural divisions of the faculty of psychology of speech, Moscow state pedagogical Institute in solving the problems of education to the specified category of students.

Сегодня речь идет о том, что стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, в том числе – с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Анализ Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы (Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497) позволяет выделить цель современного образования, а именно: «... создание условий для эффективного развития российского образования, направленного на обеспечение доступности качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации» [5]. Ключевые задачи программы могут быть представлены следующим образом: «... создание и распространение структурных и технологических инноваций в среднем профессиональном и высшем образовании; развитие современных механизмов и технологий общего образования; реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, развитие эффективной системы дополнительного образования детей; создание инфраструктуры, обеспечивающей условия подготовки кадров для современной экономики; формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов» [5]. Важнейшие целевые индикаторы и показатели Программы могут быть представлены следующим образом: «... доля образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, в которых обеспечены условия для получения среднего профессионального и высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья; доля педагогических работников образовательных организаций, прошедших переподготовку или повышение квалификации по вопросам образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в общей численности педагогических работников, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья; доля образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы, в которых созданы современные материально-технические условия в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в общем числе организаций, реализующих адаптированные образовательные программы...» [5]. Таким образом, в соответствии с данным документом можно утверждать, что государство придает огромное значение образованию лиц ограниченными возможностями здоровья, для них в образовательных организациях различных видов создаются специальные образовательные условия, образовательная среда; педагоги, работающие с данной

категорией обучающихся, должны быть специально подготовленными; каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен обучаться по специально разработанной адаптированной образовательной программе, реализация которой возможна в специально созданных современных материально-технических условиях.

Ожидаемые конечные результаты реализации Программы и ее социально-экономическая эффективность по исследуемой нами проблематике в Программе представлена следующим образом: «... приняты и используются современные программы обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по программам среднего профессионального и высшего образования; созданы в субъектах Российской Федерации ресурсные учебно-методические центры (не менее 30 центров во всех федеральных округах) по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на базе ведущих профессиональных образовательных организаций; организованы конкурсы (в субъектах Российской Федерации не реже 1 раза в 2 года) профессионального мастерства среди студентов-инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья...» [5].

Реализация стратегической цели программы будет достигнута путем решения пяти задач, указанных выше. Для нас интерес будет представлять решение второй задачи «Развитие современных механизмов и технологий общего образования». В ходе решения данной задачи предполагается реализация мероприятий, «...направленных на обеспечение внедрения федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и общего образования, образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Это подразумевает создание условий для развития современной образовательной среды как средствами поддержки внедрения новых образовательных технологий и обновления содержания образования, так и через сопровождение совершенствования инфраструктуры образования... распространение инновационного опыта посредством стимулирования создания инновационных методических сетей и консорциумов образовательных и научных организаций» [5]. Кроме того, важным элементом данной задачи станет поддержка инноваций в сфере образования по актуальным проблемам, в том числе в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В Программе подчеркивается, что «... Будет продолжена работа по поддержке органов управления образованием субъектов Российской Федерации в организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» [5]. Отметим, что планируется осуществление мер по повышению профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, в том числе тех, кто осуществляет коррекционно-педагогическую деятельность с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Какова же роль кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии в реализации стратегической цели программы и ее задач? На базе кафедры последовательно создано два инновационных структурных подразделения – это научно-исследовательская лаборатория «Интегрированное обучение де-

тей в современной системе образования» (в октябре 2010 г.) [1; 3] и «Ресурсный центр интегрированного образования» (ноябрь 2012 года) [4].

Приоритетные направления деятельности научно-исследовательской лаборатории «Интегрированное обучение детей в современной системе образования» в рамках доступного и качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья – это создание условий (содержательных, процессуальных, оценочно-результативных), обеспечивающих подготовку педагога, компетентного в реализации коррекционно-педагогической деятельности; разработка учебно-методического оснащения процесса подготовки такого педагога; реализация процесса подготовки педагога, соответствующего требованиям Профессионального стандарта и готового к реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья; организация научно-методических мероприятий, освещающих результаты деятельности лаборатории. На базе практико-ориентированного центра «Ресурсный центр интегрированного образования» осуществляется апробация осмысленных и теоретически обоснованных методологических подходов образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. На базе данного центра работает служба поддержки развития ребенка, задача которой – помочь детям, имеющим особенности в развитии, испытывающим трудности в обучении. В ее составе – учитель-дефектолог, логопед, специальный психолог. Эти специалисты проводят диагностику, позволяющую адекватно спроектировать специальную индивидуальную программу развития ребенка, с учетом созданной программы осуществляют коррекционное, сенсорное и сенсомоторное, умственное развитие ребенка-дошкольника, формирование представлений об окружающем мире и развитие речи, проводят подготовку к восприятию учебного материала, осуществляют формирование общеинтеллектуальных умений, а также реализуют консультативно-просветительское и профилактическое направления деятельности центра (оказание помощи педагогам и родителям в вопросах индивидуального воспитания и обучения ребенка, предупреждения возможных трудностей в обучении). Таким образом, в деятельности практико-ориентированного центра апробируются идеи наших исследователей, направленные на решение проблем образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

С учетом идей анализируемой нами Программы, а также материалов Межведомственного совещания по вопросам доступности и качества образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов (22 июня 2017 года) в рамках реализации программы «Доступная среда» назрела необходимость в создании нового инновационного подразделения «Ресурсного учебно-методического центра» для указанной категории лиц, обучающихся в организациях высшего образования. С учетом решений данного совещания был проведен мониторинг вузов, имеющих опыт обучения студентов с инвалидностью, располагающих соответствующим структурным подразделением, обеспечивающим сопровождение обучения студентов с инвалидностью и содействие их последующему трудоустройству. Наш вуз не вошел в число вузов, которые могут претендовать на статус ре-

сурсного центра региона, но для нас важно, чтобы студенты, имеющие ограниченные возможности здоровья и обучающиеся в нашем вузе, получали качественное и доступное образование. С ориентацией на документы данного совещания ресурсные учебно-методические центры представляют собой структурное подразделение образовательной организации высшего образования, деятельность которого направлена на сопровождение обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. МГПИ в своем составе не имеет целостных групп студентов с ограниченными возможностями здоровья, но на каждом факультете имеются отдельные студенты с теми или иными ограничениями в здоровье. Поэтому для них должны быть созданы адаптированные образовательные программы в соответствии со структурой дефекта, и предоставлены специальные условия для реализации таких программ.

По результатам работы данного совещания преподавателями «Московского государственного психолого-педагогического университета» были разработаны Методические материалы по созданию указанных центров [2]. В этом документе сказано, что необходимы: во-первых, разработка организационно-методических документов для создания подобных центров на базе образовательной организации высшего образования; во-вторых, его материально-техническое обеспечение; в-третьих, методическое обеспечение; в-четвертых, кадровое обеспечение; в-пятых, разработка типовых регламентов по каждой из функций ресурсного центра [2].

Рекомендуемая схема создания регионального ресурсного центра по обучению инвалидов на базе образовательной организации высшего образования может быть представлена следующим образом: во-первых, создание инициативной группы, которая обосновывает необходимость создания центра, готовит смету затрат на его создание, делает проект штатного расписания; во-вторых, разрабатывает Положение о центре и проект должностных инструкций; в-третьих, обосновывает модель учебно-методической деятельности центра и его взаимодействия с вузами-партнерами, а также определяет принципы работы. Результатом такой подготовительной работы становится представление подготовленных материалов для рассмотрения Ученым Советом института, который принимает (или отклоняет) решение о его создании. Далее делается приказ о создании центра, утверждается его штатное расписание, назначается руководитель центра и сотрудники, которые будут организовывать его работу. На наш взгляд, при разработке нормативно-правовой документации следует учитывать, что основные виды реализуемой центром деятельности могут быть представлены следующим образом: профориентация; обучение и сопровождение; содействие в трудоустройстве; подготовка кадров.

Таким образом, реализация государственной политики в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья предполагает возможность получения этой категорией граждан полноценного равноуровневого образования, приобретения такой специальности, которая дает возможность человеку стать равноправным членом общества. Задача педагогов, психологов, дефектологов, социальных педагогов – оказать разностороннюю помощь, поддержку, сопровожде-

ние и создать условия таким людям для получения доступного и качественного образования на всех его уровнях. Это посильно только команде специалистов, которая имеется в МГПИ.

Список использованных источников

1. Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в организациях высшего образования в условиях инклюзивной практики : монография / под ред. Н. В. Рябовой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – 120 с.
2. Организационно-методические документы по созданию региональных ресурсных центров по обучению инвалидов на базе образовательных организаций высшего образования / под ред. Б. Б. Айсмонтаса, С. В. Панюковой. – М. : МГППУ, 2016. – 85 с.
3. Рябова, Н. В. Научно-исследовательская лаборатория «Интегрированное обучение детей в современной системе образования» как структурное подразделение Мордовского базового центра педагогического образования / Н. В. Рябова, А. Н. Гамаюнова // Казанская наука : научное издание. – 2012. – № 7. – С. 226–229;
4. Сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики [Электронный ресурс] / Н. В. Рябова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/130-23366>
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы, утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70291362>.

[В содержание](#)

УДК 376
ББК 74.5

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

САЙФУТДИЯРОВА ЕЛЕНА ФАВАРИСОВНА

кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы
Башкирский государственный университет (Бирский филиал)
г. Бирск, Россия, saifi@inbox.ru

ФАТИХОВА ЛИДИЯ ФАВАРИСОВНА

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы, г. Уфа, Россия, lidiajune@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компьютерные технологии; дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); условия применения компьютерных технологий.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема применения компьютерных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями. Авторы выделяют положительные аспекты их применения и трудности, возникающие при их использовании в обучении детей с ОВЗ.

INFLUENCE OF COMPUTER TECHNOLOGIES ON TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES*

SAYFUTDIYAROVA ELENA FAVARISOVNA

candidate of psychological science, associate professor
department of Social Pedagogy and Social Work
Birsk Branch of Bashkir State University, Birsk, Russia

FATIKHOVA LIDIA FAVARISOVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of Special Education and Psychology
M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia

KEY WORDS: computer technologies; children with disabilities, conditions for the use of computer technology.

ABSTRACT: The article deals with the problem of using computer technologies in teaching children with disabilities. The authors emphasize positive aspects of their application and difficulties arising in their use in teaching children with disabilities.

Одной из основных задач обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является формирование компетенций обеспечивающих, их успешная интеграция в окружающую среду. Н. Н. Иванова отмечает необходимость совершенствования системы коррекционно-развивающей работы с учащимися, имеющими ОВЗ, «необходимость в организации новых гибких психолого-педагогических условий, при которых сами учащиеся становятся активными участниками образовательного, воспитательного и трудового процесса, способствующих активизации интереса к школьной жизни, формированию ответственности за свои дела и действия в комфортных условиях образовательного учреждения» [8, с. 150]. Однако активный подход в обучении, когда учитель и ученик выступают субъектами образовательного процесса, является недостаточным. Все большую значимость в системе коррекционного образования приобретает интерактивный методический подход, представляющий собой активное взаимодействие

* Статья публикуется при финансовой поддержке РФФИ и Республики Башкортостан в рамках научного проекта № 16-16-02001 «Усвоение учащимися с нарушением интеллекта естественнонаучных знаний в условиях использования 2D- и 3D-графики: на материале уроков биологии».

не только между учеником и педагогом, но и между самими учащимися, в том числе и через компьютерные технологии [4].

Разработка информационно-коммуникационных технологий для детей с ОВЗ в России начала осуществляться в 90-х годах XX века «как наиболее адаптируемое к индивидуальным особенностям учащихся средство обучения» [14, с. 3]. Ю. В. Сакулина отмечает, что компьютерные технологии в специальном образовании представляют собой мощное средство моделирования развивающей среды, позволяют расширить временные и пространственные границы специального образования. Внедрение информационных технологий в систему специального образования потребовало научного обоснования их применения. Однако остается открытым вопрос недостаточной разработанности дидактических аспектов использования информационных технологий в специальном образовании и их внедрения в процесс обучения детей с ОВЗ. Как отмечает О. И. Кукушкина, в обучении детей с ОВЗ компьютерные технологии выполняют «ассистирующую» роль, т. е. направлены на то, «чтобы «компенсировать» за счет компьютера имеющийся недостаток развития ребенка и, таким образом, облегчить или открыть ему возможность интеграции в общество и доступ к массовому образованию» [10, с. 5].

Анализ исследований позволил выделить ряд положительных аспектов применения компьютерных технологий в обучении детей с нарушениями развития:

- 1) повышение мотивации к учебной деятельности и активизация познавательной деятельности учащихся [11; 14];
- 2) информационное обогащение содержания обучения [9];
- 3) повышение обучающего и коррекционного эффекта уроков благодаря индивидуализации учебного процесса [7; 13; 14];
- 4) сокращение времени для объяснения нового материала и оптимизация информации, подлежащей усвоению учащимися за один урок [11];
- 5) рациональное использование учебного времени, которое позволяет избежать перегрузки учащихся [1];
- 6) возможность задавать необходимый темп предъявления информации в соответствии с возможностями учащихся [11; 15];
- 7) гибкость и интеграция различных типов учебной информации [4];
- 8) динамичность технологий, позволяющая создать иллюзию присутствия в тех случаях, когда нет возможности продемонстрировать эксперимент в школьных условиях или посетить музей [4; 5; 12];
- 9) использование ярких опорных образов, что способствует обогащению восприятия учебного материала и позволяет облегчить его запоминание и усвоение [12];
- 10) координация работы различных анализаторных систем (моторной, слуховой, зрительной), активизация компенсаторных механизмов на основе зрительного восприятия [7; 12];
- 11) возможность получить дополнительную информацию о ряде индивидуально-психологических особенностях детей (стиле поведения, способах преодо-

ния конфликтных ситуаций, особенностях мышления и т. п.), т. е. использование компьютерных технологий в качестве средства психологической диагностики [2];

12) возможность быстро измерить и оценить знания учащихся, т. е. провести педагогическую диагностику качества усвоения учебного материала [4].

Однако исследователи отмечают также и ряд трудностей, которые связаны с применением компьютерных технологий. Перечислим некоторые из них:

1) не все компьютерные программы учитывают специфику нарушений у детей (например, детей с нарушениями зрения), в результате чего у них быстро наступает утомление, нарушается концентрация внимания, и, как следствие, пропадает интерес к учебному процессу, появляется раздражительность [3];

2) высока вероятность снижения активности некоторых функций (например, речевой), так как, выполняя задание, ребенок игнорирует проговаривание, предпочитая оперировать «мышью» [2];

3) возможна утрата навыков совместной деятельности ребенка со сверстниками при злоупотреблении компьютерными играми в индивидуальной форме, так как отпадает необходимость согласования и учета точки зрения других участников игры, тем самым усиливается эгоцентрическая позиция [2];

4) длительное времяпровождение у компьютера способствует ухудшению как здоровья ребенка в целом, так и его зрения [6];

5) развитие ИКТ происходит очень быстро, поэтому созданные средства быстро устаревают, а новые, соответственно, требуют от педагогов новых знаний и умений [16]. Следовательно, большая скорость обновления технологий, за которыми не успевают следить педагоги, способствует интуитивному применению этих технологий в образовательном процессе, что не всегда приводит к желаемым результатам. У многих педагогов мало опыта применения этих технологий; некоторые из них сознательно отказываются от их внедрения, усматривая в них больше недостатков, чем достоинств;

б) существует проблема экономического характера – затраты на приобретение как оборудования, так и специализированных компьютерных программ, которые к тому же не всегда учитывают специфику нарушений развития детей с ОВЗ.

Полагаем, что это далеко неполный список позитивных и негативных аспектов использования компьютерных технологий в системе коррекционного образования, однако учет даже перечисленного позволяет более эффективно построить процесс обучения детей с ОВЗ.

Таким образом, современное как общее, так и коррекционное образование невозможно без применения компьютерных технологий. Однако разработчикам компьютерных программ и педагогам, использующим эти программы на уроках, следует учитывать как положительные, так и отрицательные факторы их влияния на процесс обучения детей с ОВЗ. Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети с особыми образовательными потребностями. Разные формы нарушения развития требуют специфического, дифференцированного подхода к их обучению и воспитанию. Традиционные методы обучения детей с ОВЗ в современных условиях являются недостаточными, требуется внедрение инновационных

компьютерных технологий, которые позволят значительно расширить и обогатить формы и виды работ с обучающимися. Именно педагог определяет, как использовать этот инструмент с максимальной пользой для учащихся. В коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья оптимальное сочетание информационных компьютерных технологий с традиционными методами определяет эффективность обучения данной категории детей.

Список использованных источников

1. Артемьева, В. В. Педагогические возможности использования информационных технологий в период детства / В. В. Артемьева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 55–58.
2. Батенова, Ю. В. Компьютерная игра дошкольника и ее психодиагностический потенциал / Ю. В. Батенова // Вестник ЮУрГУ. – 2011. – № 29. – С. 12–14.
3. Боброва, В. В. Инновационная технология развития зрительного восприятия детей с ограниченными возможностями с применением компьютерных технологий / В. В. Боброва, Е. Н. Лихачева // Образовательные технологии и общество. – 2013. – Т. 16. – № 4. – С. 293–301.
4. Браницкая, Л. Л. Дидактическая компьютерная флэш-игра как средство интенсификации обучения / Л. Л. Браницкая, Г. А. Браницкая // Образовательные технологии и общество. – 2017. – Т. 20. – № 1. – С. 493–499.
5. Бумаженко, Н. И. Экономическое воспитание учащихся с интеллектуальной недостаточностью с применением компьютерных технологий / Н. И. Бумаженко, М. В. Швед, О. П. Лышко // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2013. – № 4 (76). – С. 97–102.
6. Буштер, И. В. Информационные технологии на уроках математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида: проблема и перспективы использования / И. В. Буштер // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 15. – С. 298–305.
7. Воробьева, Г. Е. Информационные технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в педагогической среде / Г. Е. Воробьева // Мир науки. – 2014. – № 3. – С. 19.
8. Иванова, Н. Н. Роль Л. С. Выготского в социальной интеграции детей / Н. Н. Иванова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 1 (26). – С. 149–150.
9. Кольцова, С. Н. Обучение элементам геометрии учащихся старших классов коррекционной школы VIII вида с использованием ИКТ / С. Н. Кольцова // Вестник Марийского государственного университета. – 2011. – № 7. – С. 156–159.
10. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования : автореф. ... дисс. д-р пед. наук / Ольга Ильинична Кукушкина. – М., 2005. – 66 с.
11. Лифанова, Т. М. Пути создания и применения мультимедийных презентаций на уроках географии в специальных коррекционных школах VIII вида / Т. М. Лифанова, Е. В. Подвальная // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2010. – № 4. – С. 36.
12. Нарзулаев, С. Б. Педагогические условия использования информационных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / С. Б. Нарзулаев, Н. А. Петухов, Н. В. Ковтун // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 1 (26). – С. 159–160.
13. Никольская, И. А. Информационные технологии в специальном образовании / И. А. Никольская // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2 (4). – С. 47–50.
14. Сакулина, Ю. В. Повышение эффективности уроков трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида на основе использования информационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. Наук / Юлия Владимировна Сакулина. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.

15. Федорко, Н. С. Специфика интеграции мультимедийных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (на материале уроков рисования в коррекционной школе) / Н. С. Федорко // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2011. – № 2. – С. 87–91.

16. Ходакова, Н. П. ИКТ в образовательном учреждении / Н. П. Ходакова, Т. А. Нильсен // Дошкольное и начальное школьное образование – развивающее и развивающееся. – 2014. – № 1. – С. 84–88.

[В содержание](#)

УДК 376.4-053.4(045)

ББК 74.3

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

СЕРГЕЕВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск,
учитель-логопед

Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение № 151, г. Ульяновск, Россия
tata73serg@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психолого-педагогическое сопровождение, дети дошкольного возраста, задержка психического развития.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается понятие «психолого-педагогическое сопровождение», а также представлены результаты исследования, направленного на изучение особенностей психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития.

INVESTIGATION OF PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOLS WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

SERGEYEVA TATIANA ALEKSANDROVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk,
teacher-speech therapist of the Municipal Budgetary Preschool
Educational Institution № 151, Ulyanovsk, Russia

KEY WORDS: psychological and pedagogical support, children of preschool age, mental retardation.

ABSTRACT: The article deals with the concept of «psychological and pedagogical support», as well as the results of a study aimed at studying the features of psychological and pedagogical support for preschool children with a delay in mental development.

Современное понимание процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья многогранно, однако анализ различных взглядов на данное понятие позволяет говорить о том, что основной целью указанного процесса является оказание индивидууму помощи, необходимой для его успешной социализации в общество.

Различные аспекты процесса психолого-педагогического сопровождения рассматриваются в работах Р. Г. Аслаевой, Е. И. Казаковой, В. И. Щеголь и др. [1; 3; 6].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме педагогического сопровождения ребенка показал, что авторы по-разному трактуют понятие психолого-педагогического сопровождения, зачастую отождествляя его с понятиями психолого-педагогической помощи, поддержки или руководства, а подчас – разделяя эти понятия. Так, Е. И. Казакова разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения. Кроме того, в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители. Таким образом, сопровождение ребенка должно осуществляться в контексте его социального взаимодействия [3]. В свою очередь, Р. Г. Аслаева акцентирует внимание на ответственности самого сопровождаемого субъекта [1].

На сегодняшний день основные идеи психолого-педагогического сопровождения получили признание в отечественной образовательной практике и вошли в тематику научных исследований. В настоящее время указанная проблема активно изучается, предлагаются различные виды моделей психолого-педагогического сопровождения. Ряд вопросов требует дополнительного изучения и уточнения. В том числе вопрос психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи.

Среди лиц с ограниченными возможностями здоровья наиболее часто встречается категория детей, имеющих задержку психического развития. Наличие задержки психического развития является одной из ведущих причин труднообучаемости и трудновоспитуемости детей на уровне дошкольного и школьного образования. Указанное состояние подразумевает нарушения эмоционально-волевой, познавательной, поведенческой сферы, недостатки речевого развития, которые носят комплексный и системный характер. В некоторых случаях встречается выражен-

ная степень задержки психического развития, которая может выражать пограничное с умственной отсталостью состояние.

В рамках нашего исследования была организована опытно-экспериментальная работа, которая проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 151 г. Ульяновска. В качестве испытуемых выступили 8 педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность с детьми, имеющими нарушения речи (старший педагог, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, воспитатели); 12 дошкольников в возрасте 6–7 лет, имеющих задержку психического развития, и их родители, а также 12 родителей, воспитывающих нормально развивающихся детей.

Первым этапом опытно-экспериментальной работы стал констатирующий эксперимент. Цель констатирующего эксперимента – исследовать особенности организации процесса психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития и его результативность. Для реализации указанной цели были выделены следующие направления диагностики и соответствующий инструментарий:

- 1) анкетирование педагогов, осуществляющих процесс психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития (анкета);

- 2) анкетирование родителей (анкета);

- 3) исследование особенностей развития дошкольников указанной категории (диагностические методики: «Корректирующая проба»; «Запомни пять картинок»; «Заборчик»; «Четвертый лишний»; «Сюжет»; метод наблюдения).

Основные участники среды любого дошкольника – это взрослые (педагоги, родители и родители сверстников) и сверстники. Исходя из данной логики, исследование содержания и качества организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития возможно через изучение мнения педагогов и родителей. А оценку эффективности данного процесса позволяют произвести результаты, полученные при исследовании особенностей развития дошкольников указанной категории. Методика констатирующего эксперимента основывалась на методических разработках О. Б. Иншаковой, Р. С. Немова, Е. А. Стребелевой [2; 4; 5].

Данные, полученные на этапе констатирующего эксперимента, были обработаны и подробно проанализированы. В первую очередь представим результаты анкетирования педагогов и родителей. Оказалось, что педагоги и родители в своем большинстве (педагоги – 100 %; родители, воспитывающие нормально развивающихся детей – 91,7 %; родители, воспитывающие детей с задержкой психического развития – 100 %) выражают положительное отношение к ситуации совместного обучения и воспитания нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с особыми образовательными потребностями. Только 8,3 % испытуемых из группы родителей, воспитывающих нормально развивающихся дошкольников, высказали свое безразличное отношение, по указанному вопросу. Все 100 % и педаго-

гов, и родителей оценивают инклюзивное образование как соблюдение конституционного права на получение образования. Большая часть испытуемых (педагоги – 100 %; родители, воспитывающие нормально развивающихся детей – 91,7 %; родители, воспитывающие детей с задержкой психического развития – 100 %) на вопрос: «Ваше отношение к тому, что ваш ребенок будет посещать дошкольную образовательную организацию совместно с ребенком, имеющим задержку психического развития?» продемонстрировали положительное отношение и лишь 8,3 % испытуемых из группы родителей, воспитывающих нормально развивающихся дошкольников, указали свое безразличное отношение по данному вопросу. По мнению большинства испытуемых (педагоги – 87,5 %; родители, воспитывающие нормально развивающихся детей – 100 %; родители, воспитывающие детей с задержкой психического развития – 100 %), то, как будут складываться отношения между нормативно развивающимися детьми и детьми с задержкой психического развития зависит от родителей и педагогов. Незначительная часть педагогов (12,5 %) в разделе «иное мнение» отметили, что взаимоотношения со сверстниками будут также зависеть от степени дефекта. Все 100 % испытуемых проявили единодушие относительно того, как реализуется психолого-педагогическое сопровождение дошкольников указанной категории в дошкольной образовательной организации: процесс является односторонним, так как деятельность педагогов направлена только на коррекцию вторичных нарушений. Педагоги и родители (все 100 %) видят необходимость в методическом материале, который будет учитывать реальную ситуацию и позволит реализовывать процесс психолого-педагогического сопровождения учителю-дефектологу и воспитателям, работающим в группах. В этой связи будет целесообразно обучить имеющихся специалистов (воспитателей) особенностям работы с дошкольниками с задержкой психического развития.

Результаты, полученные по методикам, которые позволяют оценить уровень сформированности познавательных процессов и связной речи дошкольников с задержкой психического развития, свидетельствуют о том, что у большинства испытуемых низкий уровень сформированности внимания (66,7 %) и памяти (66,7 %). Дошкольники отвлекались при выполнении методики «Корректирующая проба», не могли сосредоточиться. При запоминании картинок смогли запомнить только одну. Отрадно, что в группе испытуемых имеются дошкольники со средним уровнем сформированности внимания (43,3 %) и памяти (43,3 %). Испытуемые при выполнении заданий допустили незначительные ошибки, для исправления которых понадобилась направляющая помощь педагога. Уровень сформированности мышления у большинства испытуемых низкий (75 %) – дошкольники смогли справиться с заданием только с помощью педагога; у 25 % группы средний уровень сформированности изучаемого познавательного процесса. Что касается уровня сформированности связной речи, то у большинства испытуемых (75 %) он низкий: не смогли правильно разложить последовательность, при этом смогли исправить ошибки только с участием педагога; рассказ составить также не смогли, использовали лишь глаголы. У 25 % дошкольников уровень связной речи на среднем уровне,

т. е. испытуемые разложили самостоятельно картинки и смогли составить рассказ, но с незначительной помощью педагога.

Далее были описаны результаты, полученные в ходе наблюдения за поведением дошкольников с задержкой психического развития. Наблюдение проводилось за поведением дошкольников в свободной деятельности, в общении со сверстниками и взрослыми, на занятиях. Полученные данные позволили разделить испытуемых на три группы: 1) «агрессивные»; 2) «активные»; 3) «тревожные».

К первой группе относится 16,7 % испытуемых, поведение которых характеризуется тем, что они часто толкают сверстников, щипают, замахиваются, обзывают других. В разговоре со взрослым грубят, не выполняют просьбы. Испытуемые второй группы (25 %) демонстрировали социально одобряемые реакции. Так, дошкольники всегда реагировали на просьбу взрослого, не ссорились со сверстниками, боялись кого-либо обидеть. В общении проявляли активность и желание помочь сверстнику справиться с заданием. Испытуемые третьей группы (58,3 %) проявляли застенчивость и тревожность, не проявляли инициативы не на занятиях, не во взаимодействии со сверстниками. Взрослых часто сторонились, боясь привлечь к себе внимание. Очень часто высказывали тревогу по поводу допущенной ошибки при выполнении задания.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволяют говорить о имеющемся неблагополучии в развитии дошкольников с задержкой психического развития и необходимости совершенствования процесса психолого-педагогического сопровождения детей указанной категории.

Список использованных источников

1. Аслаева, Р. Г. Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2009. – № 2. – С. 2–8.
2. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – М. : Владос, 2008 – 279 с.
3. Казакова, Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е. И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36–46.
4. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2009. – 688 с.
5. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с.
6. Щеголь, В. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии [Электронный ресурс] / В. И. Щеголь // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9. – С. 89–91 – Режим доступа : <http://fundamental-research.ru/article> (дата обращения: 10.09.2017).

[В содержание](#)

УДК 376-053.5(045)
ББК 74.3

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

ТЕРЛЕЦКАЯ ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

аспирант кафедры педагогики

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, missis.terletsckaia2011@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникативные умения младших школьников, информативно-коммуникативные умения, регуляционно-коммуникативные умения, аффективно-коммуникативные умения, младший школьный возраст, дети с задержкой психического развития.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются особенности модернизации начального образования, отмечается специфика исследования проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста в научной литературе в условиях реализации современных Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО).

**THE STUDY OF THE PROBLEM OF FORMATION
OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS
OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AT PRIMARY
SCHOOL AGE.**

TERLETSKAYA OLGA VASILEVNA

postgraduate student of the Department of pedagogy,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: universal educational actions, communicative universal educational actions, the communicative skills of younger students, informative-communicative skills, regulatory-communicative skills, affective and communicative skills of primary school age, children with mental retardation.

ABSTRACT: The article discusses the features of the modernization of basic education, there is the particularity of investigation of problems of formation of communicative universal educational actions of children with mental retardation at primary school age in the scientific literature in terms of the implementation of the modern Federal state educational standards elementary General education (GEF IEO).

В ситуации модернизации современной системы образования в Российской Федерации поменялись представления о целях образования и путях их реализации. От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования

произошел переход к пониманию обучения как процесса подготовки учащихся к реальной жизни. Важным моментом стало формирование готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требований рынка труда. Соответственно, изменилась основная задача, возлагаемая на современную школу, которая на сегодняшний день заключается в том, чтобы «научить ребенка учиться». Для достижения обозначенной задачи стало необходимым освоение универсальных учебных действий, в том числе коммуникативных универсальных учебных действий.

В современном обществе формирование универсальных учебных действий – это один из приоритетов современного начального образования. Стандарты, действующие ранее, акцентировали внимание на предметном содержании образования. В основу обучения был положен объем знаний, умений, навыков, который должен освоить ученик. Ученые и учителя определяли, что нужно знать ученику по тому или иному предмету. На сегодняшний день стало понятно, что требования к уровню подготовки ученика по конкретным предметам не означают его успешной социализации после окончания школы.

В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) особое значение приобретает необходимость формирования личности, умеющей обучаться, самостоятельно добывать знания и развиваться на протяжении всей жизни. Предметное содержание перестает быть центральной частью стандарта, поскольку в основу заложен системно-деятельностный подход, а целью становится формирование совокупности универсальных учебных действий (УУД) обучающихся.

Анализ научной и методической литературы показал, что универсальные учебные действия рассматривают как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В работах А. И. Балашовой, Н. А. Ермоловой, А. Ф. Потылицыной отмечается, что универсальные учебные действия – это действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться [2]. В своей работе И. А. Неткасова характеризует УУД как обобщенные действия, порождающие мотивацию к обучению и позволяющие учащимся ориентироваться в различных предметных областях познания [11]. По мнению И. М. Осмоловской и Л. Н. Петровой, универсальные учебные действия – это действия разнообразного назначения, необходимые в ее организации и осуществлении учебной деятельности. Если ученик освоил УУД, можно говорить, что он овладел учебной деятельностью [12].

Способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, определяет его умение учиться. Указанное умение обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают

учащимся возможность широкой ориентации, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности, включая: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Умение учиться – существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Согласно ФГОС НОО, универсальные учебные действия обучающихся разделены на четыре группы: познавательные, коммуникативные, личностные, регулятивные [14]. Каждая группа универсальных учебных действий наполнена определенными умениями, необходимыми для освоения младшими школьниками содержания образования в рамках образовательной программы и формирования различных социальных компетенций.

В центре нашего внимания является группа коммуникативных универсальных учебных действий, которые имеют особое значение в процессе социализации младшего школьника. Данные умения способствуют успешной адаптации ребенка в социуме, позволяют выстраивать взаимоотношения с окружающими, учитывать позиции партнеров по общению или деятельности, уметь слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [8]. Следует отметить, что коммуникативные УУД влияют и на результативность обучения младших школьников.

В состав базовых (то есть абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие компоненты: потребность ребенка в общении с взрослыми и сверстниками; владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; приемлемое (то есть не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества; ориентация на партнера по общению; умение слушать собеседника [5].

Анализ современной научной литературы показал, что понятие «коммуникативные универсальные учебные действия» не получило должного отражения в психолого-педагогической литературе. Содержание коммуникативных УУД представлено в концепции универсальных учебных действий (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина и С. В. Молчанов). В данной концепции понятие «коммуникативные универсальные учебные действия» определено как умение осуществлять общение, а именно вступать в речевой контакт со взрослыми и сверстниками, понимать и доносить информацию, учитывать позицию и взгляд собеседника, умение работать в коллективе [7].

О. М. Арефьева рассматривает понятие «коммуникативные универсальные учебные умения младших школьников», которое включает в себя совокупность умений:

- органично и последовательно действовать в публичной обстановке;
- управлять инициативой в общении;
- интонирования, логики речи, ее выразительности и эмоциональности;
- образно передавать информацию;
- составлять короткий диалог;
- излагать приобретенные знания (ответ на уроке, участие в школьных мероприятиях, в последующем в выступлениях на конференциях) [1].

В работах С. А. Тюриковой коммуникативные универсальные учебные действия трактуются как основа успешного освоения учащимися программных требований и эффективного решения коммуникативных задач в учебной и внеучебной деятельности. Коммуникативные УУД автор рассматривает как действия по планированию учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; постановке вопросов для получения информации, разрешению конфликтов в общении, управлению поведением партнера, выражению своих мыслей в монологической и диалогической формах в соответствии с задачами и условиями коммуникации [13].

Исходя из этого, мы отмечаем, что в научной литературе (О. А. Веселкова, А. Е. Дмитриев, Л. Р. Мунирова, А. А. Панферова, В. П. Понутриева, Е. А. Архипова) более употребительным понятием является «коммуникативные умения младших школьников».

В психологическом словаре «умение» определяется как промежуточный этап овладения новым способом деятельности на основе знаний, но еще не достигнувший уровня навыка, автоматизированности [3]. Следовательно, знание является значимым условием формирования умения.

Исследователи (А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, Л. Р. Мунирова) считают, что умение является способностью выполнять определенное действие или деятельность продуктивно, подбирая и применяя целесообразные приемы (приобретенные знания и навыки).

Р. С. Немов утверждает, что владение определенными умениями свидетельствует о сознательном, творческом мышлении, поскольку лишь навык предполагает автоматизацию действия и осуществляется при постоянных, неизменных условиях [10].

Л. А. Варзацкая отмечает, что коммуникативные умения ориентированы на овладение диалогической формой речи. Исследователь считает коммуникативные умения сложными по структуре, относит их к умениям высокого уровня.

Л. Р. Мунирова в структуре коммуникативных умений выделяет: информативно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные [9].

В настоящее время актуальной проблемой является формирование коммуникативных универсальных учебных действий детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста, так как современные стандарты образования мало ориентированы на детей данной категории. Ситуация в современном обществе свидетельствует об увеличении количества детей данной категории с каждым годом.

Для детей с задержкой психического развития характерны: недостатки памяти, страдают запоминание как наглядного, так и словесного материала. Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии их мыслительной деятельности, дети владеют в полной мере интеллектуальными операциями: анализом, синтезом, сравнением, обобщением. У многих детей не наблюдается положительного отношения к школе, учебная мотивация выражена слабо.

Л. С. Выготским неоднократно подчеркивалось, что эти дети не могут самостоятельно организовывать свою деятельность: испытывают трудности в планировании и вычленении ее этапов, им недоступна оценка результатов, отсутствует заинтересованность в улучшении своих показателей и мн. др. [4].

В современной системе образования наметилась двоякая тенденция, это, с одной стороны, то, что развитие общества диктует необходимость введения Федерального государственного образовательного стандарта начального образования, а с другой, то, что это затрудняется особенностями развития детей с задержкой психического развития.

Разрешить данную проблему возможно путем организации учебного процесса таким образом, чтобы освоение учащимися основных понятий происходило одновременно с накоплением опыта действий, находить и усваивать новые знания, а также путем дополнительной работы с учащимися, направленной на формирование универсальных учебных у учащихся с задержкой психического развития.

Таким образом, формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников является одной из приоритетных задач, так как результативность и качество общения и взаимодействия зависят от уровня коммуникативных умений и коммуникативных действий субъектов общения.

Список использованных источников

1. Арефьева, О. М. Формирование коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников : дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01 / Оксана Михайловна Арефьева ; Московский психолого-социальный университет. – Москва, 2012. – 186 с.
2. Балашова, А. И. К вопросу о развитии универсальных учебных действий / А. И. Балашова, Н. А. Ермолова, А. Ф. Потылицына // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 5. – С. 69–73.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2009. – 816 с.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 2011. – 430 с.

5. Доронина, Н. Р. Мониторинг уровня сформированности УУД у детей с ЗПР / Н. Р. Доронина // Вестник практической психологии в образовании. – № 2 (43). – 2015. – С. 58–64.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
7. Карабанова, О. А. Формирование универсальных учебных действий учащихся начальной школы / О. А. Карабанова // Управление начальной школой. – 2009. – № 12. – С. 9–11.
8. Карабанова, О. А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О. А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 2. – С. 11–12.
9. Мунирова, Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01 / Лейла Ринатовна Мунирова ; Московский педагогический университет. – М., 1992. – 17 с.
10. Немов, Р. С. Психология личности : учебник для вузов / Р. С. Немов. – М. : Юрайт, 2012. – 739 с.
11. Неткасова, И. А. Формирование универсальных учебных действий на уроках в начальной школе. Студенческий научный форум. [Электронный ресурс] / И. А. Неткасова. – Режим доступа : <http://www.rae.ru/forum2011/137/1070>.
12. Осмоловская, И. М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / И. М. Осмоловская, Л. Н. Петрова // Начальная школа. – 2012. – № 10. – С. 6–13.
13. Тюрикова, С. А. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся 5–7 классов в процессе изучения иностранного языка: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Анатольевна Тюрикова ; ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева». – Чебоксары, 2014. – 150 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2011. – 32 с.
15. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф Ильичева., П. Н. Федосеева [и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.

В содержание

УДК 376.36(045)
ББК 74.3

СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ТОМИЛОВА АЛЕНА ЮРЬЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
al_tomilova@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учитель-логопед, обучающийся с нарушениями речи, связная речь, общее недоразвитие речи, младший школьник, монологическая речь.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена проблеме формирования связной устной речи учащихся с речевыми нарушениями. Раскрываются объект и актуальность исследования, представлены результаты констатирующего эксперимента.

THE STATE OF DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF YOUNGER STUDENTS

TOMILOVA ALENA JUR'EVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

KEY WORDS: teacher-speech therapist, student with speech disorders, speech, General underdevelopment of speech, Junior high school student, monologue speech.

ABSTRACT: The article is devoted to the formation of coherent oral speech of pupils with speech disorders. Reveal the object and relevance of the study. Presents the results of the experiment.

В настоящее время школьные образовательные организации ставят перед собой цель всестороннего и гармонического развития личности обучающихся. Уделяется значительное внимание не только учебным и спортивным успехам, а также и личностным достижениям детей. В связи с чем происходит модернизация самого процесса обучения и собственно его нормативного сопровождения в целом [4].

На современном этапе все больше внимания уделяется особой категории детей – детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Ведь именно сопровождение данной категории обучающихся требует от педагога больших профессиональных и творческих затрат. Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить, что у большинства категорий детей с ограниченными возможностями здоровья имеются первичные или вторичные нарушения речи.

Проанализировав работу учителя-логопеда образовательных организаций, мы пришли к выводу, что ключевым направлением деятельности специалиста является профилактика и преодоление нарушений чтения и письма (дислексии и дисграфии). И, к сожалению, недостаточное внимание уделяется развитию связной устной речи учащихся в целом.

Данную проблему в школьной логопедии мы считаем одной из актуальнейших, поскольку связная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развернутого изложения. От нее зависит и полнота познания окружающего мира, и становление сознания, и развитие личности в целом. Успешность обучения детей в школе также во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи [1; 6].

Поэтому в современном образовании видна необходимость поиска новых, эффективных методов развития связной речи у детей с речевыми нарушениями. Таким образом, объектом нашего исследования выступает связная речь младших школьников с нарушениями речи.

С целью выявления уровня сформированности связной устной речи младших школьников в апреле – мае 2017 года нами был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 10 учащихся 1 класса, имеющие общее недоразвитие речи – III уровень по систематизации Р. Е. Левиной. Возраст обучающихся – 7–8 лет. Исследование проводилось в свободное от уроков время.

Нами были определены следующие задачи констатирующего эксперимента: 1) определить особенности монологической речи младших школьников; 2) обобщить материалы исследования с ориентацией на разработанные критерии, охарактеризовать уровни сформированности связной устной речи младших школьников.

Для реализации поставленных задач нами были использованы следующие методы: анализ документации учителя-логопеда и собственно диагностика уровня сформированности связной устной речи младших школьников. В качестве методики констатирующего эксперимента нами была выбрана методика диагностики монологической связной речи Р. И. Лалаевой [2].

Структура методики:

Задание 1. Составление рассказа с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога.

Цель: определить уровень сформированности умения составлять связное высказывание с использованием серии сюжетных картинок.

Материал: серия сюжетных картинок «Заяц и снеговик».

Максимальная оценка – 4 балла.

2. Составление рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки.

Цель: определить уровень сформированности умения составлять описательно-повествовательное высказывание с использованием серии сюжетных картинок.

Материал: серия из 4-х сюжетных картинок «Воробей и котята».

Максимальная оценка – 6 баллов.

3. Составление рассказа по сюжетной картинке.

Цель: выявить сформированность умения составлять описание сюжетной картинки.

Материал: сюжетная картинка «Дети на прогулке».

Максимальная оценка – 4 балла.

4. Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок.

Цель: выявить сформированность умения передать рассказ-повествование с опорой на наглядный материал.

Материал: серия из 4-х сюжетных картинок и устный текст.

Максимальная оценка – 4 балла.

5. Пересказ текста без опоры на наглядность.

Цель: выявить сформированность умения пересказывать небольшой по объему и структуре художественный текст.

Материал: текст «Галка и кувшин».

Максимальная оценка – 4 балла.

6. Исследование самостоятельного рассказа.

Цель: выявить сформированность умения составить самостоятельный рассказ.

Максимальная оценка – 7 баллов.

Таким образом, максимальная оценка по всей методике констатирующего эксперимента составила 29 баллов.

Рассказ оценивался с учетом соответствия его изображаемой ситуации; целостности; наличия всех смысловых звеньев, правильной их последовательности; характера языкового оформления; грамматической правильности предложений, наличия связующих элементов между предложениями.

Все рассказы детей оценивались в баллах. Определялся уровень смысловой целостности (внутреннего программирования) и связности (языкового оформления), а также способа выполнения задания.

Результаты, полученные младшими школьниками с общим недоразвитием речи при выполнении заданий, отражены в таблице 1.

На основании проведенного исследования были выделены три уровня сформированности устной связной речи младших школьников с нарушениями речи: достаточно высокий, средний, низкий.

Таблица 1

Анализ выявления уровня сформированности связной устной речи младших школьников (констатирующий эксперимент)

Номер задания	Характер выполнения заданий					
	правильно		частично правильно		неправильно	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Задание 1	1	10	8	80	1	10
Задание 2	2	20	7	70	1	10
Задание 3	–	–	7	70	1	30
Задание 4	–	–	8	80	2	20
Задание 5	–	–	6	60	4	40
Задание 6	–	–	6	60	4	40
В среднем		–		70		30

1. Достаточно высокий уровень (24–29 баллов) – рассказ составлен самостоятельно, достаточно полно и адекватно отображает изображенный сюжет, соблюдается последовательность в передаче событий, рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка; пересказ полностью передает содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения, употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения, при пере-

сказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка. Данный уровень не продемонстрировал ни один из обучающихся.

2. Средний уровень (15–23 баллов) – задания выполнены при помощи экспериментатора: стимулирующие вопросы, указания на картинку, небольшие разъяснения; отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений. Данный уровень выявлен у семерых обучающихся с общим недоразвитием речи (70 %).

3. Низкий уровень (менее 14 баллов) – пересказ и рассказ составлен по наводящим вопросам, отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связного воспроизведения текста, единичные смысловые несоответствия. Данный уровень продемонстрировали трое испытуемых (30 %).

Таким образом, большинство рассказов обучающихся характеризовались нарушениями логико-грамматической последовательности повествования. В речи школьников использовались преимущественно простые предложения, осложненные 1–2 второстепенными членами. Наиболее распространенными ошибками являлись инверсии, нарушения порядка слов и грамматических конструкций, вербальные парафазии, нарушения логики повествования. Мы также отметили недостаточный уровень сформированности лексической стороны речи обучающихся.

По результатам констатирующего эксперимента был сделан вывод о необходимости совершенствования коррекционно-логопедической работы по формированию связной устной речи у младших школьников с нарушениями речи. Мы предполагаем, что использование новых и нестандартных форм работы во время занятий поможет быстрее и качественнее сформировать связную устную речь обучающихся, имеющих речевые нарушения.

Список использованных источников

1. Ефименкова, Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л. Н. Ефименкова. – М. : Педагогика, 2013. – 89 с.
2. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи детей / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 2004. – 236 с.
3. Лалаева, Р. И. Логопатопсихология / Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская. – СПб. : Владос, 2013. – 462 с.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
5. Справочник учителя-логопеда школы / авт. -сост. Ю. А. Афонькина. – Волгоград : Учитель. – 2016. – 165 с.
6. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М. : Просвещение, 1984. – 270 с.

[В содержание](#)

УДК 736(045)
ББК 74.3

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ С СОЦИАЛЬНЫМИ ИНСТИТУТАМИ В УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УЧАЙКИНА ОЛЬГА ЮРЬЕВНА

заведующая

Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение «Детский сад № 91 компенсирующего вида»
г. Саранск, Россия, detskiisad91@yandex.ru

ДЕСИНОВА ГАЛИЯ РЯШИДОВНА

старший воспитатель

Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение «Детский сад № 91 компенсирующего вида»
г. Саранск, Россия, detskiisad91@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальное партнерство, развитие системы непрерывного педагогического образования.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются вопросы взаимодействия между дошкольной образовательной организацией и учреждением высшего профессионального образования.

**INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS
WITH SOCIAL INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION
OF MODERN PRESCHOOL EDUCATION**

UCHAIKINA OLGA YRIEVNA

head of the Municipal preschool educational institution
«Kindergarten № 91 compensating type»
Saransk, Russia

DESINOVA GALIYA RASHIDOVNA

senior educator, Municipal preschool educational institution
«Kindergarten № 91 compensating type»
Saransk, Russia

KEY WORDS: social partnership, development of system of continuous pedagogical education.

ABSTRACT: The article examines the interaction between preschool educational institution and institution of higher professional education.

Современное образование находится на новом этапе развития – идет его модернизация. Этому способствуют экономические и социальные перемены, происходящие в обществе. Идет реформирование и системы дошкольного воспитания в России. Перед дошкольным образовательным учреждением встают задачи, направленные на тесное сотрудничество и взаимодействие с другими социальными институтами (социальное партнерство), помогающими ему решать образовательные задачи [2, с. 30–31].

Детский сад постепенно превращается в открытую образовательную систему: с одной стороны, педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении становится более свободным, гибким, дифференцированным, с другой – педагоги ориентируются на сотрудничество и взаимодействие с ближайшими социальными институтами.

Современное дошкольное образовательное учреждение не может успешно реализовывать свою деятельность и развиваться без широкого сотрудничества с социумом на уровне социального партнерства. Социальное партнерство – взаимовыгодное взаимодействие различных секторов общества, направленное на решение социальных проблем, обеспечение устойчивого развития социальных отношений, осуществляемое в рамках действующего законодательства [1, с. 29–30].

Изучением особенностей проявления социального партнерства в образовании занимались такие исследователи, как В. О. Букетов, Е. К. Кашленко, А. В. Корсунов, Н. П. Литвинова, В. А. Михеев, О. Д. Никольская и др. Социальное партнерство становится механизмом саморазвития, самоорганизации и адаптации образования к современным социально-экономическим условиям. Так, О. Д. Никольская видит в социальном партнерстве дошкольного образовательного учреждения фактор повышения качества образования. Под организацией социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования она понимает процесс специально организованной совместной деятельности дошкольного образовательного учреждения с представителями различных социальных групп, имеющих собственные интересы в сфере дошкольного образования, с целью повышения его качества [3, с. 95–98].

В ФГОС ДО важность социального партнерства раскрывается через утверждение основных принципов содействия и сотрудничества детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром; приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. ФГОС ДО решает задачи формирования общей культуры воспитанников; взаимодействия педагогических и общественных объединений.

Развитие социальных связей дошкольного образовательного учреждения с культурными и научными центрами дает дополнительный импульс для расширения культурно-образовательной среды и влияет на социум, гармонизируя отношения различных социальных групп, получая определенные социальные эффекты образовательной деятельности.

МДОУ «Детский сад № 91» является открытой и мобильной социальной системой, способной реагировать на изменения внутренней и внешней среды. Важным направлением деятельности дошкольного образовательного учреждения, а также условием развития социально-педагогической системы является разностороннее, конструктивное и активное взаимодействие с социумом. Исследования социологов В. С. Собкина и Е. М. Марич показали, что взаимодействие воспитывающих взрослых позитивно отражается на физическом, психическом и социальном здоровье ребенка [4, с. 121].

С целью решения одной из ключевых проблем в условиях модернизации современного дошкольного образования МДОУ «Детский сад № 91» организует социальное партнерство как условие эффективного развития детей и взрослых с научными и другими организациями (ФГБОУ ВО МГПИ им. М. Е. Евсевьева (далее – МГПИ), ГБОУ ДПО (ПК) С МРИО, МУ «ТПМПК» городского округа Саранск, ГБУЗ РМ «Детская поликлиника № 3»; Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Республики Мордовия «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья» и др.)

В целях развития системы непрерывного педагогического образования, создания условий для преемственности профессиональных программ различного уровня, повышения качества образования, информационного психолого-педагогического и научно-методического сопровождения системы образования, социокультурного и психолого-педагогического сопровождения профессионального и личностного развития субъектов различных сфер деятельности, содействия развитию человеческих ресурсов региона организовано взаимодействие МДОУ «Детский сад № 91» с МГПИ [5, с. 76–85].

Предметом взаимодействия является научно-исследовательское, учебно-методическое, социально-педагогическое сотрудничество сторон – членов центра коллективного пользования «Мордовский базовый центр педагогического образования» (ЦКП МБЦПО) в различных областях современной педагогической науки.

Данные условия призваны максимально способствовать приобщению педагогов и студентов МГПИ к научно-методической деятельности, содействовать решению следующих задач:

- разработка концепций научно-методических исследований и определение их места в системе дошкольного образования;
- апробация научно-методических разработок преподавателей и студентов МГПИ, выполняемых по запросу дошкольной образовательной организации для решения проблем научно-исследовательского, учебно-методического и социально-педагогического характера.

МДОУ «Детский сад № 91» в рамках сотрудничества с МГПИ реализует следующие задачи:

- оказание методического консультирования по актуальным методологическим проблемам современной педагогической и методической науки студентам;

- привлечение к сотрудничеству преподавателей, аспирантов, студентов в рамках организации и проведения научных, научно-практических конференций, семинаров, круглых столов;
- осуществление сотрудничества в форме экспертирования, рецензирования различного рода учебно-методических работ преподавателей, аспирантов, студентов;
- проведение апробации экспериментальных данных, полученных в результате проведения научно-исследовательских работ преподавателями, аспирантами и студентами;
- осуществление совместной издательской деятельности;
- привлечение к проведению учебных занятий (элективных курсов, факультативов и др.) преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов;
- создание необходимых условий для выполнения студентами программы учебной, производственной, преддипломной, научно-педагогической, научно-исследовательской практик.

Методическое консультирование является одной из форм руководства самостоятельной работой студентов, направленной на формирование познавательной деятельности, способствующей развитию умений ориентироваться в быстро меняющемся потоке информации, самостоятельно приобретать знания, критически их осмысливать и применять на практике. Наиболее распространена вопросно-ответная форма проведения консультирования, когда один или несколько студентов задают вопросы, а педагоги дошкольной образовательной организации отвечают на них. Иногда консультация протекает в виде беседы со студентами МГПИ по затронутым ими актуальным методологическим проблемам современной педагогической и методической науки.

В организации научно-методического сопровождения особую роль играют научные события, из которых наиболее привычными и отнюдь не потерявшими своей значимости являются научно-практические конференции, семинары, круглые столы, которые содействуют вовлечению преподавателей, аспирантов, студентов МГПИ и педагогических работников дошкольной образовательной организации в научно-исследовательскую деятельность, выявлению инновационных идей и решений, обобщению передового педагогического опыта, а также являются эффективным инструментом создания положительного имиджа образовательной организации. Научно-практические конференции, семинары, круглые столы позволяют осветить основные достижения педагогических работников региона по приоритетным направлениям развития современного образования, привлечь к обмену опытом и сотрудничеству педагогических работников на межрегиональном, всероссийском, а также и на международном уровнях. В 2016 году на базе дошкольной образовательной организации проходил «День профессионального мастерства педагогов МДОУ, МАДОУ для специалистов коррекционных групп го-

родского округа Саранск, где педагогами был показан практический опыт работы с дошкольниками с умственной отсталостью в форме открытых занятий.

В целях подтверждения или опровержения полученных результатов в процессе научных исследований на базе МДОУ «Детский сад № 91», применения новых научных знаний преподавателями, аспирантами, магистрантами, студентами проводятся апробации экспериментальных данных.

Одним из показателей профессиональной компетенции педагога в научно-исследовательской деятельности в современном образовании является способность представлять научному сообществу исследовательские достижения в виде научных статей, докладов в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества. Публикации собственного педагогического опыта сотрудников МДОУ «Детский сад № 91» широко представлены в сборниках международных и всероссийских научно-практических конференций (Международная научно-практическая конференция с элементами научной школы для молодых ученых – 49-е Евсевьевские чтения «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования», 22–23 мая 2013 г.; III Международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы», 24–26 июня 2015 г. и т. д.).

Сотрудничество дошкольной образовательной организации с социальными партнерами позволяет создать атмосферу взаимопонимания и доверительных отношений; создается благоприятная эмоциональная атмосфера для формирования единого образовательного пространства. И в этой связи мы надеемся, что существующий опыт социального партнерства позволит нам развиваться в соответствии с ожиданиями общества и государства.

Список использованных источников

1. Александрова, Т. И. Взаимодействие ДОУ с другими социальными институтами / Т. И. Александрова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2014. – № 4. – С. 29–32.
2. Антонов, Ю. Е. Социальный заказ на изменения в дошкольном образовании РФ / Ю. Е. Антонов, Н. П. Гришаева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2013. – № 8. – С. 28–34.
3. Никольская, О. Д. Организация социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования: теоретическое обоснование / О. Д. Никольская // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 10 (1) – С. 95–98.
4. Собкин, В. С. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст / В. С. Собкин, Е. М. Марич ; Рос. Акад. Образования ; Центр Социологии Образования. – М. : Центр социологии образования, 2002. – 247 с.
5. Шукшина, Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационная модель подготовки учителя / Т. И. Шукшина // Российский научный журнал. – 2011. – № 4 (23). – С. 76–86.

[В содержание](#)

УДК 376(045)
ББК 74.3

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ФОРКИНА ЕЛЕНА ЕВГЕНЬЕВНА

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, e.forkina@bk.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование, сопровождение, инклюзия, система, социализация, развитие.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются особенности и возможности комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного инклюзивного образования.

COMPREHENSIVE SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH

FORKINA ELENA EVGENIEVNA

Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia, e.forkina@bk.ru

KEY WORDS: education, support, inclusion, system, socialization, development.

ABSTRACT: In the article features and possibilities of complex support of children with the limited possibilities of health in the conditions of modern inclusive education are considered.

Законодательство РФ в области образования в соответствии с международными нормами предусматривает гарантии равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. В соответствии с частью 5 статьи 5 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья [2].

В связи с этим с вступлением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольное образование становится полноправной ступенью образовательной системы. Требования Стандарта к результатам освоения программы представлены в виде целевых ориентиров, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка в раннем возрасте и на этапе завершения уровня дошкольного образования.

Так как в учреждение дошкольного типа направляются дети с разным уровнем умственного и физического развития, работа всех специалистов и воспитателей становится комплексной. Комплексный подход предполагает сочетание коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, нацеленной на нормализацию всех сторон речи, моторики, психических процессов, воспитание личности ребенка и оздоровление организма в целом [2].

В результате, определяя объективно существующие точки соприкосновения различных педагогических областей, каждый педагог осуществляет свое направление не отдельно, а дополняя и углубляя влияние других. Поэтому происходит так называемый учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, где специалисты разрабатывают единый комплекс, направленный на достижение поставленных целей.

Основываясь на методических рекомендациях по организации деятельности психолого-медико-педагогического консилиума в дошкольном учреждении, при наличии логопункта с нерезко-выраженными нарушениями речи, дети с ограниченными возможностями здоровья входят в группу риска.

Исследования и диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья, проведенные современными специалистами, показывают недостаточный, а порой даже низкий уровень сформированности не только речевого развития, но также крупной и мелкой моторики, дыхательного и речевого аппарата, психического состояния.

В современных социально-экономических условиях нашего общества остро и актуально встал вопрос о главном значении обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, их социальном-бытовом и физическом развитии. Об этом говорит ряд нормативных документов Министерства образования Российской Федерации.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых создает трудности освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [3]. Это приводит к мысли инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления и сглаживания у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития.

Инклюзивное образование в России на данный момент пока находится в стадии формирования, но при этом ведущей тенденцией современного этапа развития системы образования. Цель инклюзивного образования – не изменить систему специального обучения в целом, а планомерно улучшать систему образования через сближение двух ее подсистем – общей и специальной, создавая единую, эффективную систему образования, тем самым воспитывая гуманность и толерантность каждого человека и общества в целом.

Как говорилось выше, в современной России образование детей с ограниченными возможностями здоровья на равных условиях с другими – одна из актуальных и в то же время дискуссионных проблем. Федеральный закон от

29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дает определение создания специальных условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья, которые подразумевают использование специальных образовательных программ, пособий и дидактических материалов (п. 3 ст. 79). Также в нем дается такое понятие, как «**адаптированная образовательная программа** для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» (п. 28 ст. 2) [6].

В Законе «Об образовании» говорится, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на получение образования. И поэтому одной из основных задач системы образования России является создание специальных условий для получения детьми с ОВЗ качественного образования, их успешной социализации, организации комплексного психолого-педагогического сопровождения, обеспечения их полноценного участия в жизни социума, эффективной самореализации в разных видах социальной и профессиональной деятельности [6].

В последнее время в российском образовании часто используется особый вид помощи и поддержки детям в учебно-воспитательном пространстве, такой как комплексное сопровождение. Прежде всего, под комплексным психолого-педагогическим сопровождением понимается комплексная деятельность различных специалистов, направленная на коррекцию, обучение, воспитание, развитие, адаптацию и социализацию детей в образовательном процессе.

Структура психолого-педагогического сопровождения состоит из трех основных элементов, это в первую очередь обследование личности ребенка, создание специальных социально-педагогических условий для обучения, воспитания, развития дошкольника и оказание непосредственной психолого-педагогической помощи ребенку [1]. Для осуществления качественного и эффективного сопровождения необходимо опираться на основные принципы, такие как:

- комплексность, системность и непрерывность;
- индивидуальный подход;
- мультидисциплинарность;
- приоритет интересов ребенка;
- сплоченная работа всех специалистов этой области – педагога-психолога, дефектолога, учителя-логопеда, социального педагога, медицинского работника, тьютора и других специалистов [4].

Как известно, группа дошкольников с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно неоднородна и разнообразна. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития:

- с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта;
- с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РДА (аутизм);

– с задержкой и комплексными нарушениями развития, дети с синдромом Дауна.

Таким образом, самым главным приоритетным направлением в работе специалистов с подобными детьми является индивидуальный подход с учетом специфики психики и здоровья каждого ребенка.

В данное время в России существуют сады разной направленности, а именно:

- детский сад общей направленности,
- детский сад с уклоном изучения того или иного предмета,
- оздоровительный детский сад,
- детский сад компенсирующего вида,
- детский сад комбинированного типа [5].

В условиях инклюзивной практики актуальным является использование возможности моделирования программ психолого-педагогического сопровождения как процесса определения проблемы ребенка с ограниченными возможностями здоровья и поиска наиболее эффективных путей ее решения. Моделирование позволяет оперативно и гибко регулировать степень включенности и взаимодействия тех специалистов, в помощи которых нуждается ребенок. Одно из направлений инклюзивной практики – психолого-педагогическое сопровождение семей обучающихся детей с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, любая семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии, нуждается в комплексном сопровождении. С момента появления «особого» ребенка его родители находятся в условиях постоянного напряжения, что нередко приводит к формированию феномена инвалидизации семьи и возникновению дополнительных сложностей социокультурной адаптации. При планировании программы комплексного сопровождения необходимо учитывать особенности семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья, ее воспитательный потенциал [3].

Таким образом, процесс комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики – это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специалистов различных профилей, педагогов и семьи «особого» ребенка. Основной задачей сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья является обеспечение доступного, качественного и эффективного развития с учетом возможностей детей, а также развития адаптивных, социальных качеств, необходимых для дальнейшего обучения. В связи с этим можно выделить основные принципы в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья:

- принцип единства диагностики и коррекции – определение методов коррекции с учетом диагностических данных;
- безусловное принятие ребенка со всеми его индивидуальными чертами характера и особенностями личности;
- принцип компенсации – опора на сохранные, более развитые психические процессы;

- принцип системности и последовательности в подаче материала – опора на разные уровни организации психических процессов;
- создание комфортных условий для развития личности ребенка.

Данный вид комплексного сопровождения можно рассматривать как систему деятельности коллектива той или иной образовательной организации, направленную на оказание основной и оперативной помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в решении их индивидуальных проблем, связанных с: физическим и психическим здоровьем; успешным продвижением в обучении, воспитании и развитии; эффективной межличностной коммуникацией; жизненным и профессиональным самоопределением.

Список использованных источников

1. Алехина, С. В. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / С. В. Алехина, М. М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 156 с.
2. Басюк, В. С. Психологическое сопровождение детей в условиях образовательного учреждения / В. С. Басюк // Развитие личности. – 2007. – № 3. – С. 160–165.
3. Королева, Ю. А. Факторы семейного воспитания в детерминации общения детей и подростков с интеллектуальными отклонениями в развитии / Ю. А. Королева // Концепт. – 2014. – № 6. – С. 36–40.
4. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с отклонениями в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2001. – 220 с.
5. Поваляева, М. А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов / М. А. Поваляева. – Ростов-н/Д : Феникс, 2002. – 352 с.
6. Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Свод законов РФ. – 2015. – № 1129. – С. 56–67.

В содержание

УДК 159.922.762
ББК 74.3

АДАПТИВНЫЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

ЧУРИЛО НАТАЛЬЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат психологических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования
Институт инклюзивного образования
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, anv-96@tut.by

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), инклюзивное образование, адаптивные условия, условия обучения, учебный материал.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются основные требования к организации условий обучения ребенка с СДВГ в школе, которые касаются принципов планирования учебного процесса, организации взаимодействия в диаде «педагог – ребенок» и создания адаптивной среды обучения. Рассматриваются основные правила формулирования указаний и требований для ребенка с СДВГ, действенные формы контроля за поведением ребенка, а также подходы к организации учебного места ребенка с данным нарушением. Делается вывод о значимости работы педагога в создании оптимальных адаптационных условий для обучения и развития детей с СДВГ. Статья адресована педагогам и психологам, работающим с детьми с нарушениями в развитии.

ADAPTIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME ATTENTION DEFICIT WITH HYPERACTIVITY DISORDER IN THE INCLUSIVE ENVIRONMENT

CYURILO NATALLIA VYACHESLAVOVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
department of pedagogy and psychology of inclusive education
Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University
Minsk, Republic of Belarus.

KEY WORDS: attention deficit disorder with hyperactivity, inclusive education, adaptive, learning environment, learning material.

ABSTRACT: The article discusses the basic requirements for the organization of the learning environment of the child with ADHD in school, which deals with principles of school planning, the organization of interaction in the dyad «teacher – child» and create an adaptive learning environment. The General rules for the formulation of guidelines and requirements for a child with ADHD, effective forms of control over the behavior of the child. as well as approaches to teaching children with this violation. The conclusion is the significance of the work of the teacher in creating the optimal conditions for adaptive learning and development of children with ADHD. The article is addressed to teachers and psychologists working with children with disabilities.

Введение

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (далее – СДВГ) – одно из нарушений в развитии, связанное с дисфункцией лобных отделов коры головного мозга. Данный синдром является причиной нарушений в поведении ребенка, трудностей в его обучении и проблем во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками. По различным данным, дети с СДВГ составляют от 2,2 % до 28 % процентов всей детской популяции, при этом среди детей с пограничными расстройствами количество таких детей достигает 40 % [1; 2].

Основные проявления СДВГ (гиперактивность, импульсивность и высокая отвлекаемость) оказывают существенное влияние на процесс обучения ребенка в детском возрасте. Недостаток успешности в школе может привести к появлению разнообразных социальных и адаптационных проблем в течение всей жизни человека. Так, многочисленные исследования [3; 4; 5] выявляют, что трудности ребенка, связанные с симптоматикой СДВГ, могут лечь в основу значительных акаде-

мических проблем в юношеском возрасте, а позже – проблем в профессиональной и семейной деятельности. Поэтому проблема обучения ребенка с СДВГ в школе должна быть предметом глубокого научного анализа и практических разработок с учетом современных российских и зарубежных исследований в области организации помощи детям с СДВГ.

Работа с ребенком с СДВГ по педагогическому сопровождению направлена на организацию условий обучения, способствующих предотвращению проблем с поведением. Для этого учебный процесс должен в высокой степени соответствовать потребностям ребенка, давая возможность проявить свою активность, любознательность и познавательные потребности, что в конечном итоге благоприятно скажется на поведении ребенка и взаимодействии его со сверстниками.

Условия организации процесса обучения ребенка с СДВГ в целом могут быть разделены на три главных области: условия обучения, представление заданий и учебных материалов, учебная программа и учебный план. В данной статье рассматриваются условия обучения ребенка с СДВГ, которые связаны прежде всего с организацией учебного материала и оформлением учебного класса. По мнению исследователей [2; 4; 5], условия обучения ребенка оказывают существенное влияние на его поведение и служат эффективным средством усиления педагогического воздействия на учебную деятельность ребенка с СДВГ.

Основная часть

Успешная работа педагога с ребенком с СДВГ предполагает тщательное планирование занятия. При этом основной принцип планирования касается необходимости формирования и поддержания на уроке надлежащего поведения, которое в свою очередь является важнейшей предпосылкой хорошей успеваемости. Детям с СДВГ в большей мере, чем их сверстникам, необходимо отсутствие шума и беспорядка в классной комнате, а также наличие четкого, подробного расписания занятий и однозначно сформулированных требований учителя.

Создание стабильного режима обучения ребенка с СДВГ можно начинать с составления распорядка дня, при котором учебный день ребенка делится на несколько блоков. Это расписание располагается на видном месте, например, на неиспользуемой части классной доски. Каждый блок распорядка дня имеет временные рамки, в которых четко определены задания для ребенка, а также предоставлена информация о том, что необходимо для выполнения того или иного задания. Например, «Вам понадобится ваша книга для чтения и карандаш».

Другой принцип планирования обучения ребенка с СДВГ касается положения о том, что наиболее сложные для усвоения ребенком дисциплины должны преподаваться в первой половине дня, а более простые – ближе или после обеда. Это требование связано в первую очередь с тем фактом, что поведение детей с СДВГ часто ухудшается в течение дня.

Третьим принципом составления расписания для ребенка с СДВГ является последовательность учебных заданий (дисциплин), в которой наименее любимые детьми задания предшествовали бы таким, которые выполняются детьми с удо-

вольствием. Например, задания по устному счету могут предшествовать «свободному» чтению.

Одним из важнейших моментов успешного обучения ребенка с СДВГ является организация взаимодействия в диаде «педагог – ребенок». Прежде всего, педагогу следует помнить о том, что взаимодействие с ребенком начинается с установления контакта, фиксации его внимания, которые могут осуществляться на вербальном и невербальном уровне.

Указания и требования, предъявляемые ребенку с СДВГ, должны быть краткими и конкретными. Например, вместо требования «Убери все с парты», педагогу следует формулировать: «Положи свои учебники на парту, а тетради – в сумку».

Инструкция для цепочки действий для ребенка с СДВГ не должна содержать более двух шагов. Например, «Достаньте свой учебник по математике и откройте его на странице 45», затем следует подождать, пока ученик не выполнит поставленную задачу, и только потом дать следующую. Особое значение для указаний педагога во взаимодействии с ребенком с СДВГ имеют примеры.

По мнению исследователей, для ребенка с СДВГ задания педагога должны предъявляться по определенной схеме [1; 5]. Во-первых, необходимо озвучить задание. Во-вторых, повторить его, слегка перефразировав. В-третьих, необходимо дополнительное напоминание по поводу поставленной перед ребенком задачи. Например, можно написать задание на доске.

Немаловажным моментом является понимание ребенком требований и указаний педагога. Для этого можно либо попросить ребенка повторить сказанное педагогом или показать свое понимание, выполнив требуемое действие.

Установление рациональных и действенных правил поведения ребенка с классом, фиксация алгоритма различных учебных действий, постоянный контроль за их исполнением направлено на формирование у ребенка с СДВГ требований и ожиданий педагога в отношении поведения ребенка. Для этого педагог может использовать «рефлексивные карточки», которые содержат дисциплинарные требования в отношении поведения ребенка, которые напоминают ребенку о том, что он должен делать в данный момент, и в определенной степени позволяют ребенку лучше управлять своим поведением. Карточки могут быть сформулированы примерно в таком виде: «Я выполняю задание?», «Я слушаю учителя?», и класть их можно на учебную парту ребенка.

Для успешной организации учебного процесса ребенка с СДВГ огромное значение имеет контроль за поведением ребенка. Исследования показывают, что дети с СДВГ лучше справляются с учебными задачами и лучше себя ведут на занятиях при наличии эффективной обратной связи в отношении своего поведения. По мнению исследователей, педагог может использовать различные способы самонапоминания о необходимости регулярно следить за поведением ребенка. Например, использовать таймер или записанные звуковые сигналы, которые производятся через случайные промежутки времени. Когда заканчивается завод

таймера и возникает звуковой сигнал, педагогу следует обратить внимание на поведение ребенка с СДВГ и при необходимости дать им обратную связь.

Для детей с СДВГ наиболее эффективной является такая форма обратной связи, при которой похвала и позитивное подкрепление за хорошее поведение ребенка и выполнение требований учителя должны сочетаться с мягким выговором или нестрогим наказанием за нарушение дисциплины. При этом педагогу следует помнить о нескольких правилах, которые необходимо выполнять при осуществлении обратной связи: замечания ребенку необходимо делать как можно более спокойно и незэмоционально, по возможности наедине с учеником, а не публично; замечание и требования педагога должны произноситься твердо, быть краткими и понятными; замечание в ответ на плохое поведение необходимо делать сразу же, как только это поведение проявляется; действенность замечания может быть увеличена через сокращение дистанции между учителем и учеником, через контакт глаз или даже физический контакт (например, положить руку ребенку на плечо).

Для определения места ребенка с СДВГ в классе важными являются два фактора: планировка класса и место ученика в нем. Планировка класса является важным моментом в снятии или усилении действия возможных посторонних раздражителей для ребенка с СДВГ. R. Barkley установил, что закрытые классы (у которых четыре стены) лучше подходят для детей с СДВГ, чем открытые, в которых существует много отвлекающих моментов [6].

Вместе с тем, по мнению исследователей [1; 2; 4; 5], создание среды с минимальным количеством стимулов не является необходимым (или желательным) условием организации обучения ребенка с СДВГ. Для ребенка более важным является численный размер класса. Переполненный класс не только служит отвлекающим фактором, но и приводит к тому, что учитель меньше времени уделяет каждому ребенку, в том числе ребенку с СДВГ.

Для ребенка с СДВГ, нуждающегося в повышенной физической активности, необходимо изменение его положения в классной комнате. Так, исследователи рекомендуют предоставить такому ребенку две парты в передней части класса, по одной на разных рядах. Когда ученик хочет подвигаться, он просто пересаживается с одной парты на другую. При этом педагог обучает его правилам смены места: необходимо взять все, что нужно для работы, и пройти прямо к другой парте, ни с кем не заговаривая. Желательно, чтобы ученик с СДВГ имел возможность пользоваться разными типами рабочих мест. Например, в зависимости от типа деятельности он мог бы выбирать между «стоячей» партой, обычной партой в классе и отдельным кабинетом.

Важное значение для ребенка с СДВГ имеет его место в классе. Общие рекомендации специалистов [1; 5] указывают на то, что наиболее подходящим для ребенка является место перед учителем, что позволит осуществлять обратную связь и помощь, а наименее подходящим – место, где много посторонних раздражителей, например, у дверей или окна.

Способ расстановки парт в классе также может влиять на поведение ребенка с СДВГ. Поэтому и у ребенка с СДВГ должна быть отдельная парта, а снижение количества отвлекающих ребенка стимулов можно получить, расставив парты других учеников рядами и окружая ребенка с СДВГ ученики с хорошей успеваемостью и стабильным поведением.

Заключение

По мнению многих исследователей, синдром дефицита внимания с гиперактивностью не имеет варианта полного излечения и, вероятно, остается мозговой дисфункцией в течение всей жизни человека. Однако именно от педагогов и психологов зависит возможность создания оптимальных адаптационных условий для обучения и развития детей с СДВГ, ведь, по мнению ряда авторов [2; 4], плохое поведение ребенка с СДВГ является результатом несоответствия потребностей ученика и обстановки урока. И педагогу отводится ключевая роль в решении данной проблемы. Центральным направлением в педагогическом сопровождении детей с СДВГ является создание условий для осмысления ребенком используемых им способов успешного выполнения учебных действий, своего стиля усвоения учебного материала, для перехода к самоконтролю и управлению собственной деятельностью.

Вместе с тем оказание помощи детям с СДВГ должно носить комплексный характер, объединять не только различные методы и подходы, но и усилия специалистов (медиков, психологов, педагогов) и родителей. Комплексная и системная помощь помогает детям постепенно преодолеть трудности в обучении, поведении, общении и достичь значительных успехов в различных областях жизни. Необходимыми условиями для этого являются своевременность, системность, последовательность, достаточная продолжительность оказываемой помощи и взаимодействие всех участников коррекционного процесса.

Список использованных источников

1. Брызгунов, И. П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М. : Медпрактика. – М., 2002. – 128 с.
2. Заваденко, Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н. Н. Заваденко. – М. : Школа-Пресс 1. – 2001. – 128 с.
3. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики / Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворинова, М. В. Румянцева // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 6–11.
4. Кучма, В. Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей (Вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза) / В. Р. Кучма, И. П. Брызгунов. – М., 1994. – С. 34–35.
5. Романчук, О. И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / О. И. Романчук. – М. : Генезис, 2010. – С. 327.
6. Barkley, R. A. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD / R. A. Barkley // Psychol Bull. – 1997. – № 121 – P. 65–94.

УДК 378.11
ББК 74.04(2)

ИСТОЧНИКИ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЮСУПОВ ВИТАЛИЙ ЗУФАРОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики и психологии высшей школы
Московский гуманитарный университет, г. Москва, Россия
uvz2@sfga.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектное управление, историко-культурные источники, теоретико-методологические источники, конвенциональные источники.

АННОТАЦИЯ: Необъемлемым компонентом современного менеджмента является проектное управление, теоретико-методологические основы и передовые практики которого сформировались в прошлом веке, а идеи и даже технологии можно обнаружить в культуре и истории развития общества. Для расширения масштабов использования проектного управления в вузах, важно знать и использовать общие и специфические для сферы образования источники этого феномена, которые классифицированы в статье по их предметно-содержательной области.

SOURCES FOR DEVELOPMENT OF PROJECT CONTROLS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

YUSUPOV VITALY ZUFAROVICH

doctor of pedagogical Sciences, Professor of chair of pedagogics
and psychology of higher school
Moscow humanitarian University, Moscow, Russia, uvz2@sfga.ru

KEY WORDS: project management; historical and cultural sources; theoretical and methodological sources; conventional sources.

ABSTRACT: An integral component of modern management is project management theoretical-methodological basics and best practices which emerged in the last century, and the ideas, and even technologies can be found in the culture and history of the development of society. To increase the use of project management in universities, it is important to know and use common and specific to the education sector, the sources of this phenomenon, which classified the article in their subject matter area.

Проектное управление – одна из самых «молодых» и наиболее востребованных областей научного знания и практики, развитие которой за последние 50–60 лет прошло путь от его понимания как технологической схемы организации работ по выполнению отдельных проектов до представления о проектном управлении как методологии системных изменений, которые осуществляются в организа-

циях, фирмах, корпорациях, территориальных образованиях, в масштабах всей страны и межгосударственных объединениях.

В современной литературе термин «*проектное управление*» чаще всего употребляется как синоним понятия «*управление проектами*», однако в ряде работ (например, в докторской диссертации З. М. Маргуповой [6] и др.) обосновывается использование понятия «проектное управление» применительно к деятельности так называемых проектно-ориентированных организаций, фирм, компаний. В Постановлении Правительства РФ от 15 октября 2016 № 1050 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» [7] *под проектным управлением* понимается управление проектной деятельностью, включающей инициирование, разработку, реализацию и завершение проектов.

Проект в общепотребимом значении – это замысел, план устройства чего-нибудь, предварительный текст, а его разработка обозначается словом «*проектирование*», происходящим от латинского *projectus* – «брошенный вперед». Способность представлять будущий продукт своей деятельности и способы его «производства», будь-то палка-копалка или новое жилище, возникала и совершенствовалась вместе с развитием человека. Она отражала его коренное отличие как социального существа от других биологических организмов, основываясь на таком свойстве человека, как сознание.

Возникновение первых масштабных замыслов и «великих строек» государств Древнего мира потребовало, говоря современным языком, управления проектами создания многочисленных объектов материальной и духовной культуры человечества. Каждый из них убедительно доказывал, что культура по своей сути проектна, поскольку составляющая ее основу творческая деятельность человека невозможна без идеала, образа, предварительного замысла, способности проецировать (переносить) этот замысел в реальную практику. В этой связи вполне закономерно выделение *историко-культурных источников развития проектирования первоначально как способности человека, затем как самостоятельного вида деятельности и, наконец, одного из этапов управления проектами.*

Активное изучение феномена проектной культуры началось с 80-е годы прошлого века, когда философы, культурологи, социологи обратили внимание, что проектная деятельность человека не только продукт, но и механизм развития культуры, поскольку составляющая ее основу творческая деятельность невозможна без идеала, образа, предварительного замысла, плана реализации. С точки зрения К. М. Кантора, культура представляет собой своеобразный «протопроект» всякого проектирования в данной культуре или «проект», обладающий социально-онтологическим статусом. Философ писал, что проектирование представляет собой «своеобразный социокультурный механизм управления жизнью общества, вобравший в себя проектные структуры самых различных видов материальной и духовной деятельности» [4, с. 86]. В. М. Розин был убежден, что «проектировать можно все: город, предметную среду, науку, управление, поведение людей, системы деятельности и даже само проектирование» [9, с. 100].

Предметом исследования представителей самых различных областей научного знания стала проектная культура. Институционально она проявляется в проектной деятельности, хотя и не сводится к ней, – отмечал, анализируя ее историко-генетический аспект В. Ф. Сидоренко. С его точки зрения, эта культура представляет собой определяющую стилевую черту мышления человека, один из важнейших типологических признаков культуры общества, едва ли не во всех ее аспектах, связанных с творческой деятельностью человека. «Проектностью, – отмечал исследователь, – пронизаны наука, искусство, психология человека. В его отношении к миру, к социальной и предметной среде, в формах потребления и творчества присутствует проектное переживание мира» [11, с. 87, 89]. Особенности формирования проектной культуры педагога отражены в диссертационных исследованиях О. В. Веселовой, Т. Л. Стениной, Л. А. Филимонюк и др.

Философские проблемы проектной деятельности и ее культурно-исторические источники стали предметом научного анализа в первой трети XX века в работе А. В. Розенберга «Философия архитектуры. Общие основания проектирования архитектурных сооружений» [8], которая «задала» ориентир исследования общих методологических проблем этого вида деятельности. Однако вплоть до середины века проблемы проектирования изучались и решались, ограничиваясь областью архитектурного, инженерного, строительного проектирования.

В педагогике употребление терминов «проект» начинается с XVIII века, когда он стал использоваться в названиях отдельных работ и составленных документов. Так, Ж. Ж. Руссо написал «Проект воспитания де Сант-Мари» и технократический проект «Венера», М. В. Ломоносов составил документ под названием «Проект регламента московских гимназий», подготовил проекты Устава и ряда других документов Московского университета; Ж. А. Кондорсе и Л. М. Лепелетье разработали проекты реорганизации народного образования во Франции. В XIX веке слово «проект» использовал В. Ф. Одоевский, который подготовил «Проект об устройстве школ», где изложил свою идею всеобщего и всестороннего образования.

В первой трети XX века термины «проектирование» и «проект» стали широко использоваться в педагогической науке и практике. Именно в этот период А. С. Макаренко обосновал и показал способы реализации своей идеи проектировки личности как продукта воспитания. Он считал, что все лучшее в человеке нужно специальным образом проектировать на основании заказа общества, в зависимости от различия человеческого материала и разнообразия его использования в обществе. Педагогические учебные заведения, – считал А. С. Макаренко, – должны научить педагога таким техникам, чтобы, исходя из данных проектировки, они умели разрабатывать педагогические средства для достижения поставленных целей [5, с. 169].

Другая идея – использование проекта как средства решения понятных и значимых для ребенка проблем, взятых из реальной жизни, была разработана Дж.

Дьюи. Его ученик У. Х. Килпатрик положил начало формированию теории проектного обучения, сконцентрировав внимание на вопросах содержания и организации совокупности взаимосвязанных проектов, разрабатывая и реализуя которые дети, учились решать те или иные жизненные задачи. В отечественной педагогической науке идеи проектного обучения и методов развития самостоятельности и активности детей, близких по своей сути к методу проектов (опытно-исследовательские, естественно-научные и др.), разрабатывались и реализовывались под руководством С. Т. Шацкого, В. А. Герда, А. П. Пинкевича и др.

Анализируя ситуацию, в которой возникли идеи проектировки личности и проектного обучения, их содержание и способы реализации, нельзя не обратить внимание на тот факт, что на них оказал влияние сформировавшийся в XIX веке тип проектирования, который В. Гаспарский, Дж. Ваг Гиг, Я. Дитрих, П. Хилл назвали *традиционным (классическим, прототипическим)*. Он сложился в сфере производства однородных по своей природе материальных объектов, и его воздействие на педагогику отразилось в стремлении технологизировать процессы обучения и воспитания, придать им прагматическую направленность, сделать более предсказуемыми.

Влияние идей и методологии классического проектирования проявилось в педагогической науке и практике конца прошлого и начале нынешнего века, когда стали решаться проблемы технологизации и стандартизации образования. В качестве примера можно назвать работы В. П. Беспалько, который много сделал для развития идеи педагогического проектирования как средства детальной разработки уже имеющегося замысла, приближающего его использование реальными участниками педагогического процесса в конкретной ситуации. С точки зрения ученого, педагогическое проектирование есть создание объекта в педагогической практике, допускающее реальное экспериментирование с объектом, оптимизацию его структуры, содержания и т. д. [1, с. 29].

В 50-е и особенно в 60-е годы XX века формируется новый тип проектирования, для обозначения которого стали использоваться такие термины, как *системное, нетрадиционное, непрототипическое проектирование*, охватывающее сложные объекты действительности, в которых отражались процессы интеграции различных сфер жизни общества. Своим «рождением» системное проектирование (будем использовать этот термин) обязано дизайну, поскольку его основой стала интеграция промышленного производства и искусства (во многих странах мира термин «дизайн» до настоящего времени используется для обозначения проектирования сложных систем и разработок).

Системное проектирование нуждалось в новой методологии, поскольку, как справедливо заметил В. М. Розин, все большее число ученых и проектировщиков-практиков стали приходить к пониманию того факта, что решение многих проблем проектной деятельности в частных видах проектирования «упирается» в недостаточную разработанность методологии его нового типа [9, с. 100].

Эта задача стала решаться как в зарубежной науке (Дж. Нельсон, Т. Мальдонадо, Ж. Эллюль и др.), так и учеными в нашей стране. Интересно, что первые «отечественные» результаты были получены группой исследователей под руководством Г. П. Щедровицкого (О. И. Генисаретский, В. Л. Глазычев, В. Я. Дубровский, К. М. Кантор и др.), которые занимались в 60-е годы решением теоретических проблем дизайна в лаборатории общетеоретических проблем Всесоюзного научно-исследовательского института технической эстетики. Г. П. Щедровицкого справедливо считают создателем системо-мыследеятельностной методологии, идейным вдохновителем «методологического движения». В отличие от своих зарубежных коллег, преимущественно изучающих технологический контекст системного проектирования, Г. П. Щедровицкий обратил внимание на необходимость выделения мыследеятельностного пространства и специфику его взаимосвязи с пространством практической деятельности субъектов проектирования.

На основе разработанных методологических основ системного проектирования и взгляда на проектирование как особый вид мыследеятельности Г. П. Щедровицкий высказал ряд перспективных идей о проектной деятельности в образовании. В своей работе «Система педагогических исследований (Методологический анализ)» он писал о том, что задаваемое даже самыми лучшими образцами в лице наиболее обученных и воспитанных людей представление о продукте деятельности обучения и воспитания является все же консервативным и застойным. «Они должны дополняться специально разработанными знаниями и по мере того, как это происходит, представления о продуктах деятельности получают возможность отрываться от уже созданных реальных продуктов. В конце концов эти представления превращаются в проекты, когда нас перестает удовлетворять уже существующее, и мы начинаем сознательно разворачивать знания о таких продуктах практической деятельности, которые существенно отличаются от всего, что уже есть, а затем в соответствии с этими знаниями о возможных продуктах строим практическую деятельность по созданию их. Вследствие этого проекты начинают определять не только деятельность по созданию самих продуктов, которые им соответствуют, но и деятельность, направленную на изменение уже существующих систем деятельности или создание новых» [15, с. 38].

Для того чтобы перестраивать существующую систему обучения и воспитания или строить новую, – считал Г. П. Щедровицкий, – нужно иметь «проект предстоящего продукта этой системы – конкретное и многостороннее описание человека будущего общества». Чтобы разработать такой проект, – продолжает Г. П. Щедровицкий, – «нужно ясно себе представлять, какие деятельности должен будет совершать этот человек, какими будут его взгляды на мир и отношения к другим людям... Соответственно этому в педагогике должна появиться особая специальность педагога-проектировщика, занятого разработкой проекта человека будущего общества» [15, с. 38–39].

Одновременно с методологией системного проектирования в 50–60-е годы XX века начинают формироваться *основы методологии управления проектами*.

Анализируя историю этой области научного знания и практики, В. И. Воропаев сделал вывод о том, что начальные основы управления проектами обнаруживаются в 30-е годы [3, с. 11–12]. С позиции разделения типов проектирования на традиционное и классическое их следует отнести к области первого, поскольку, например, в нашей стране приоритетное внимание уделялось теории и практики поточной организации работ по реализации строительных проектов однотипного производства.

Лишь в середине века, когда разработка масштабных проектов в авиакосмической и оборонной промышленности США, строительной промышленности Великобритании уже явно не списывалась в рамки методологии традиционного проектирования, начинается поиск и разработка новых методов (например, критического пути) и систем (среди них наиболее продуктивной стала система сетевого планирования), которые использовались в управлении проектами. В самом конце 50-х годов впервые начинает использоваться системный подход к управлению проектами по стадиям жизненного цикла.

Этот подход до настоящего времени является основополагающим в методологии управления проектами и основанием для разработки разнообразных методов и организационных структур проектного типа. При этом по масштабам практического применения методов управления проектами их распространению в различных сферах развития страны, уровню использования информационных технологий и другим показателям СССР, а затем и Россия отставала от США и многих стран Западной Европы. Первоначально этому мешала административно-командная система, затем дало о себе знать отставание в компьютеризации управленческих процессов, на рубеже веков проявилась нестабильность социально-экономических условий для масштабной проектной деятельности, а в настоящее время неустойчивость централизованных инвестиций в уже введенные в действия проекты, увеличение доли рисков в проектном управлении и другие факторы.

Все они обусловили примерно 10-летнее отставание нашей страны в формировании управления проектами как самостоятельной сферы профессиональной деятельности. По мнению В. И. Воропаева, если в странах с развитой экономикой она сформировалась в 80-е годы, то для России даже 90-е годы стали периодом, когда только начинает внедряться профессиональное управление проектами в связи с переходом страны к использованию программно-целевых методов управления [3, с. 18]. Именно в эти годы в России начинается разработка межгосударственных, федеральных, региональных, муниципальных, отраслевых и объектных целевых программ, представляющих собой совокупность отдельных проектов, которыми нужно было эффективно управлять. Это значительно повысило интерес к исследованиям зарубежных и отечественных ученых в области проектного управления, в том числе и в сфере образования.

С 90-х годов прошлого века термин «проект» начинает использоваться в работах В. И. Ерошина, В. С. Лазарева, А. М. Моисеева, М. М. Поташника и др., посвященных управлению развитием школы, под которым они понимали «часть

осуществляемой в ней управленческой деятельности, в которой посредством планирования, организации, руководства и контроля процессов разработки и освоения новшеств обеспечивается целенаправленность и организованность деятельности коллектива школы по наращиванию ее образовательного потенциала, повышению уровня его использования и, как следствие, получение качественно новых результатов» [14, с. 172]. С точки зрения В. С. Лазарева, «общая и частные задачи развития определяются в виде проекта будущей школы, т. е. в виде целостной системы». Далее «разрабатываются детальные планы реализации проекта будущего школы и формируется комплекс «контрольных точек» (промежуточных целей), позволяющих своевременно выявлять угрозы достижению конечных результатов» [14, с. 179].

Разрабатывая теоретические основы управления школой, исследователи обосновали целесообразность использования нового для педагогики того времени подхода, который в теории управления обозначался словосочетанием «программно-целевой подход». Его суть состояла в осуществлении управленческой деятельности на основе комплексно-целевых программ, представляющих собой увязанный по ресурсам, исполнителям и срокам исполнения комплекс проектов (научно-исследовательских, проектно-конструкторских, производственных, социально-экономических и др.), обеспечивающих решение целевых задач. Управление, методологическим основанием которого стал программно-целевой подход, получило название программно-целевого (программного) управления.

С точки зрения В. С. Лазарева и М. М. Поташника, смысл программного управления развитием школы «состоял в том, чтобы подходить к планированию будущего как к разработке целостной системы действий с четко определенными, понятными для всех результатами, сбалансированными по ресурсному обеспечению». При таком управлении «сначала определяется желаемый результат, а затем уже ищется или разрабатывается то новшество, которое позволит его получить» [14, с. 177, 191].

Использование программно-целевого подхода в управлении развитием образовательных учреждений нашло отражение в работах Ю. А. Конаржевского, А. А. Орлова, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой, В. З. Юсупова и др. Так, П. И. Третьяков сформулировал принципы разработки и реализации комплексных программ, составляющих основу программно-целевого управления. Среди них принципы сочетания единоначалия и коллегиальных полномочий органов школьного самоуправления; наличие единого органа управления на всех стадиях разработки и реализации программ; соблюдение сроков и сбалансированности используемых средств и ресурсов; оперативное управление исполнителей программных мероприятий; своевременная корректировка их деятельности на всех этапах разработки и реализации программы [12, с. 79–80].

Интерес педагогической науки и практики к программно-целевому управлению сохранился и в первом десятилетии XX в. Так, в работах К. С. Бажина, М. С. Васильевой, В. З. Юсупова и др. проанализировано развитие теоретико-

методологических оснований и концепций этого вида управления образовательными системами, его взаимосвязи с общей теорией проектного управления и его разновидностями (например, с проектно-целевым управлением) [2; 16; 17].

В первом десятилетии XX века начинается изучение учеными-педагогами проблем проектного управления разными типами образовательных организаций, опираясь на использование сформировавшегося к этому времени достаточно широкого круга источников. В этот период доступными для ученых и практиков нашей страны стали результаты исследований и анализа опыта управления проектами, изложенные в работах таких авторов, как Э. Верзух, К. Грей, В. Дункан, Т. Карен, Э. Ларсон, С. Хелен и др. В отечественной науке концептуальные и методологические положения управления проектами были изложены в работах В. И. Воропаева, И. И. Мазура, З. М. Маргуповой, А. Д. Новикова, Н. Г. Ольдерогге, В. Д. Шапиро и др.

Эти положения составили *теоретико-методологические источники развития проектного управления в образовании*. Используя их, в первом десятилетии XX века были выполнены первые диссертационные исследования проблем проектного управления в образовании (К. С. Бажин, Н. И. Богданов, А. О. Горностаев, В. И. Реброва, Н. М. Сладкова, В. З. Юсупов и др.). Но все они посвящены отдельным аспектам проектного управления. Фундаментальной научной работы педагога-исследователя с обоснованием методологии и авторской концепцией управления проектами пока нет.

Вместе с тем практика проектного управления, в том числе в образовательных организациях высшего образования, стремительно расширяется, формируя *конвенциональные источники развития проектного управления*.

Термин «конвенциональный» (от латинского «*conventionalis*») обозначает условный, общепринятый, соответствующий нормам, условиям, договору. Он используется в различных областях знания и несет в себе неоднозначную смысловую нагрузку. Например, в психологии встречается понятие «конвенциональные нормы» как совокупность общепринятых в данной общности правил и требований, играющих роль важнейшего средства регуляции поведения ее членов, характера их взаимоотношения, взаимодействия и общения.

Применительно к проектному управлению в качестве конвенциональных норм можно рассматривать международные стандарты по управлению проектами. Примером является наиболее распространенный в России Свод знаний по управлению проектами (руководство РМВОК), опубликованный Институтом управления проектами (Project Management Institute, USA). Он представляет собой стандарты и общие руководства, разработанные на основе добровольного участия и общего консенсуса специалистов и экспертов, заинтересованных в расширении масштабов проектного управления. В уведомлении издателя «Свода правил ...» обращается внимание, что «использующее его лицо должно самостоятельно определять действия, необходимые в конкретных обстоятельствах, полагаясь при этом исключительно на свое суждение или, при необходимости, на совет компетентно-

го профессионала. Информация относительно темы, освещаемой данным документом, или относящиеся к этой теме стандарты могут быть получены из других источников, к которым пользователь может при необходимости обратиться, чтобы получить дополнительную информацию, не содержащуюся в данном документе» [10, с. 5].

Источником конвенциональных норм чаще всего являются стейкхолдеры (англ. *stakeholder*) проектного управления, т. е. заинтересованные в его успехе лица, а так же организации, представляющие передовые (лучшие) практики проектного управления.

В системе высшего профессионального образования к их числу можно отнести, например, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, в котором уже к концу первого десятилетия нынешнего века была разработана и успешно реализовывалась концепция проектно-ориентированного университета, в котором единицей управления стал проект [13, с. 14].

В последние годы в разнообразных источниках информации достаточно широко представлен опыт проектного управления в Воронежском государственном университете, Вятском государственном университете, Кировском государственном медицинском университете, Московском педагогическом государственном университете, Столичной финансово-гуманитарной академии и других вузах. Однако до настоящего времени этот опыт не стал предметом обстоятельной теоретической рефлексии. Скорее всего, это одна из причин того факта, что «территория» проектного управления в системе высшего профессионального образования расширяется медленно.

Таким образом, в настоящее время процесс развития проектного управления в организациях высшего профессионального образования может «питаться» из трех групп источников. Культурно-исторические источники демонстрируют сформировавшиеся в истории культурные образцы проектной деятельности, опыт развития проективной способности человека в различных видах его продуктивного труда, разнообразную общественную практику разработки и реализации проектных идей и т. д. Теоретико-методологические источники дают представление об общих методологических основаниях; закономерностях, присущих проектам во всех областях деятельности; методах и средствах, которые успешно используются для разработки и реализации проектов разных типов и видов. Конвенциональные источники позволяют получить представление о сформированной на основе достижения согласия во взглядах, оценках, общностях субъектов проектной деятельности в отношении совокупности правил, требований, норм, содержания, логики средств ее регуляции. Изучение и использование этих источников будет способствовать более активному внедрению проектного управления в образовательных организациях высшего образования.

Список использованных источников

1. Беспалько, В. П. Проектирование педагогических систем / В. П. Беспалько // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения : сб. науч. тр. – М. : ИПИ РАО. – 1994. – С. 28–31.
2. Васильева, М. С. Теория и практика программно-целевого управления развитием образовательного учреждения : дис. ... докт. пед. наук / Мария Самсоновна Васильева. – 2007. – 476 с.
3. Воропаев, В. И. Управление проектами в России / В. И. Воропаев. – М. : Аланс, 1995. – 225 с.
4. Кантор, К. М. Опыт социально-философского объяснения проектных возможностей дизайна / К. М. Кантор // Вопросы философии. – 1981. – № 11. – С. 84–94.
5. Макаренко, А. С. Опыт методики работы детской трудовой колонии // А. С. Макаренко. – Пед. соч. : в 8 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 166–190.
6. Маргупова, З. М. Методология проектного управления инновационным развитием металлургического комплекса : автореф. дис. ... докт. экон. наук / Зульфия Мазгаровна Маргупова. – Волгоград, 2010. – 165 с.
7. Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации. Постановление Правительства РФ от 15 октября 2016 № 1050 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.government.ru/docs/24918/> (дата обращения: 29. 09. 2017).
8. Розенберг, А. В. Философия архитектуры. Общие основания теории проектирования архитектурных сооружений / А. В. Розенберг. – СПб., 1923. – 315 с.
9. Розин, В. М. Проектирование как объект философско-методологического исследования / В. М. Розин // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 100–114.
10. Руководство к своду знаний по управлению проектами (руководство РМВОК). – Project Management Institute, USA, 2008. – 496 с.
11. Сидоренко, В. Ф. Генезис проектной культуры / В. Ф. Сидоренко // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 87–99.
12. Третьяков, П. И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – М. : Новая школа, 1997. – 288 с.
13. Управление вузом в современных условиях (опыт Нижегородского университета) / руководитель авторского коллектива Р. Г. Стронгин. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2010. – 170 с.
14. Управление развитие школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.
15. Щедровицкий, Г. Педагогика и логика. / Г. Щедровицкий, В. Розин, В. Алексеев, Н. Непомнящая. – М. : Касталь, 1993. – 412 с.
16. Юсупов, В. З. Проектно-целевой подход к разработке образовательных программ вуза / В. З. Юсупов, В. Г. Кортаев // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 4. – С. 167–174.
17. Проектно-целевое управление развитием дополнительного образования в вузе // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – 2014. – № 1. – С. 259–266.

[В содержание](#)

Научное электронное издание

**ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ:
ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА, ДЕФЕКТОЛОГИЯ**

Материалы Международной научно-практической конференции
«Интеграция науки и образования в XXI веке:
психология, педагогика, дефектология»

Редакторы *Н.Ф. Голованова, Ж. В. Сухова*
Технический редактор *Т. В. Мадякина*

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева»
Редакционно-издательский центр
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а