



Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
Department of Special Education
of the Russian Peoples' Friendship University
Laboratory of Psychological and Pedagogical Foundations
of Developmental Education and Emotional Development
of the Personality of the Institute of Psycho-Pedagogical
Problems of Childhood
Russian Academy of Education.
Psychology and Pedagogics Department,
Vitebsk State Medical University of Order of Peoples' Friendship

THEORETICAL AND PRACTICAL QUESTIONS OF SPECIAL PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Materials of the II international scientific conference
on June 3–4, 2014

Prague
2014

Theoretical and practical questions of special pedagogics and psychology : materials of the II international scientific conference on June 3–4, 2014. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 214 p. – ISBN 978-80-87966-37-2.

ORGANISING COMMITTEE:

Volosovets Tatyana Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, professor, the Head of the Department of Special Education of the Russian Peoples' Friendship University.

Kirillov Ivan Lvovich, Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Deputy Director on the Laboratory of psychological and pedagogical foundations of developmental education and emotional development of the personality of the Institute of psycho-pedagogical problems of childhood Russian Academy of Education.

Devyatyh Sergey Yuryevich, Candidate of Psychological Sciences, associate professor in the psychology and pedagogics department, Vitebsk State Medical University of Order of Peoples' Friendship.

Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, figures, quotations, statistics, proper names and other information.

These Conference Proceedings combines materials of the conference – research papers and thesis reports of scientific workers and professors. It examines the problematic of the Theoretical and practical questions of special pedagogics and psychology. Some articles deal with questions of Theory and empirical research in special pedagogics and special psychology. Articles are devoted to interaction of the subjects in special education and psychology. Some authors are interested in general and special education.

UDC 301.151(075.8)

ISBN 978-80-87966-37-2

The edition is included into Russian Science Citation Index.

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2014.
© Group of authors, 2014.

CONTENTS

I. THEORY AND EMPIRICAL RESEARCH IN SPECIAL PEDAGOGICS AND SPECIAL PSYCHOLOGY

Фадюшин С. Г.

Основные теоретические положения методики
оценки влияния информации на человека7

Новикова И. М.

Изучение представлений дошкольников
с нарушением слуха о здоровом образе жизни 9

Маркова Д. А., Атикова А. Э., Андреева А. А.

Объемное моделирование как средство развития
ориентировки в пространстве
у слабовидящих дошкольников..... 15

Серебrenикова Ю. В.

Психологическая готовность к школе
умственно отсталых детей, воспитывающихся
в детском доме 17

Гараева Г. Э., Мошина Л. И.

Исследование особенностей формирования регулятивных
универсальных учебных действий младших школьников
с интеллектуальной недостаточностью 23

Шорохова В. В.

Психосоматическое состояние школьников
с интеллектуальной недостаточностью и их внимание 32

II. INTERACTION OF THE SUBJECTS IN SPECIAL EDUCATION AND PSYCHOLOGY: APPROACHES, FORMS AND METHODS

Лисовская Т. В., Забелич Д. Н.

Взгляд родителей – ориентир для педагога в определении
траектории обучения ребенка с тяжелыми
множественными психофизическими нарушениями 39

Маллаев Д. М.

Игровая деятельность как эффективное средство
в решении коррекционно-воспитательных задач..... 48

Флёрко Н. В.

Формирование пространственных представлений как основа
профилактики графической и практогностической
дискалькулии у детей с задержкой психического развития53

Скира Е. В. Новые подходы к обучению умственно отсталых школьников решению арифметических задач	57
Свиридович И. А. Пути реализации принципа коррекционной направленности обучения русскому языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью	66
Волкова Е. Н., Гришина А. В. Междисциплинарный подход в психолого-педагогическом сопровождении детей, переживших насилие.....	69
Попова О. В., Постнова П. В., Усманова А. П., Грязных С. Н., Барсукова М. А. Современные педагогические технологии в коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития	72
Бажукова О. А. Коррекционно-профилактическая работа с социально дезадаптивными подростками с умственной отсталостью	80
Феофанов В. Н. Психологическая поддержка специальных педагогов в аспекте синдрома выгорания.....	84

III. GENERAL AND SPECIAL EDUCATION: UNITY SPECIFICS, INCLUSIVE PROBLEMS AND INTEGRATION

Степанова Н. А. Дополнительное образование как механизм социализации детей с проблемами в адаптации	101
Девярых С. Ю. Вопросы развития семейных ориентаций учащейся молодежи	104
Родионова А. Г., Колинченко Е. А., Шершнева Т. А. Психолого-педагогические аспекты формирования здорового образа жизни студенческой молодежи	107
Богомолова Е. В., Роговая О. М. Научно-исследовательская деятельность будущих учителей на педагогической практике в школе.....	110
Бялт В. С., Трипутин С. Н. Информационно-пропагандистская работа в образовательных организациях системы МВД России: состояние, актуальные проблемы, пути совершенствования	116

Лучинин В. В., Прибытков А. А., Солтанов К. М. Технологические аспекты развития конфликтологической компетентности офицеров.....	120
Гасанпур М. К. Влияние синергии на личностное развитие спортсменов.....	126

IV. INFORMATION COMPUTER TECHNOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION

Омурзакова Ч. Ш. Повышение качества образования через IT	130
Цыплакова Н. В., Андреева А. А. Развитие представлений об окружающем мире у дошкольников с задержкой психического развития посредством внедрения компьютерных технологий.....	135
Мельникова Е. Ю. Формирование компьютерной грамотности у учащихся специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида на факультативных занятиях.....	139
Игнатъева Т. В., Платонова О. П. Использование интернет-ресурсов в работе учителя-логопеда с родителями.....	142

V. CURRENT PROBLEMS OF DIAGNOSIS AND CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN

Палецкая А. Н., Полянская Е. С. Проблема постановки логопедического заключения и определение логопедической стратегии в современных условиях.....	144
Боровцова Л. А. Устное народное творчество как средство развития артикуляционной моторики у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	149
Жилина Н. Ю., Исамова Л. Ш., Королева Е. С., Рузанова Н. В., Фазлеева Л. С. Развитие лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством игр-драматизаций	154
Фуреева Е. П. Использование нейропсихологического изучения дошкольников с ЗПР в коррекционно-логопедической работе	161

VI. FAMILY AND PARENTING IN THE CONTEXT OF SPECIAL PEDAGOGY AND SPECIAL PSYCHOLOGY

Азембаева Г. Т. Казахская семья. доверие и уважение в семье. Ценности и традиции	169
Максименко М. А., Максименко А. С., Гаража Е. В. Проявления тревожности у женщин в перинатальный период.....	171
Андреева Л. М., Федорова А. А. Особенности психических состояний матерей молодого и зрелого возраста с разным типом отношения к ребенку-инвалиду	174
Кравчук О. А. Жестокое обращение с детьми в семье.....	178
Усманов А. К. К вопросу о насилии в отношении детей в семье	184
Чёрная Я. А. Развод в молодой семье: деструктивная тенденция нового поколения или следствие кризиса ценностей института семьи?	185
Сакирко Е. В. Консультативная помощь семье, оказавшейся в ситуации развода.....	191
План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши, Узбекистана, Украины и Чехии на базе Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Praha) в 2014 году.....	
Plan of the international conferences organized by Universities of Russia, Armenia, Azerbaijan, Belarus, Bulgaria, Iran, Kazakhstan, Poland, Uzbekistan, Ukraine and Czech Republic on the basis of Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Prague) in 2014.....	
Информация о журналах «Социосфера» и «Paradigmata poznání»	203
Information about the journals «Sociosphere» and «Paradigmata poznání»	207
Издательские услуги НИЦ «Социосфера» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»	213
Publishing services of the science publishing centre «Sociosphere» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»	214

I. THEORY AND EMPIRICAL RESEARCH IN SPECIAL PEDAGOGICS AND SPECIAL PSYCHOLOGY

ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ ВЛИЯНИЯ ИНФОРМАЦИИ НА ЧЕЛОВЕКА

С. Г. Фадюшин

*Кандидат технических наук,
доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия*

Summary. This article describes the method of evaluation of information influence on people. Discusses the evaluation criteria and the basic principles. Recommendations are given for practical use.

Keywords: information; entropy; people; galvanic skin response.

Вопросы, связанные с информацией и её влиянием на человека, общество и природу, имеют актуальное значение и отражены в научных трудах, например в [5]. Однако пока нет единой точки зрения ни на само понятие «информация», ни на то, какое влияние информация оказывает на человека. В предлагаемой вниманию читателей публикации отражены некоторые результаты наших научных исследований по изучению системы «слово – информация – человек». Полученные результаты представлены в виде общих теоретических положений методики по оценке влияния текстовой информации на человека. Материал, послуживший основой для написания данной публикации, изложен в работах [2; 4] и докладывался на студенческой научно-практической конференции ДВФУ в 2014 г.

В основу проведённого исследования положено понятие энтропии текстового сообщения, данное К. Шенноном в [6]: «Энтропия есть статистический параметр, который измеряет в известном смысле среднее количество информации, приходящейся на одну букву языкового текста». Там же приводится формула для расчёта энтропии в случае, когда символы в текстовой последовательности независимы. Как следует из определения, данного К. Шенноном, энтропия – мера количества информации.

Психофизиологическое и эмоциональное состояние человека оценивалось путём анализа параметров кожно-гальванической реакции (КГР). В качестве основного оценочного параметра использовалась КГР-активность [1, с. 303–328]. Для устранения влияния внешних помех экспериментальное тестирование проводилось в состояниях бодрствования и релаксации человека.

В результате исследования установлено, что эмоциональные реакции у человека возникают при восприятии отдельных слов или групп слов (смысловых текстовых конструкций – СТК), которые отличаются по величине энтропии от соседних СТК. Например, при тестировании по тексту, взятому из [3, с. 118], появление эмоциональной реакции относится к прочтению предложения *«Может быть, тогда приходит понимание, что человек сам учится тому, что ему необходимо, и не возможно научить его всему, что вы считаете нужным ему дать»*. Энтропия этого предложения составляет 4,127 бита на символ, в то время как в соседних предложениях тестового абзаца – 4,423 бита на символ.

Таким образом, человек эмоционально реагирует на смысловые текстовые конструкции, отличающиеся от соседних конструкций по величине энтропии, т. е. имеющие для него элемент новизны и неопределённости. Из этого заключения следует основной принцип, заложенный в методику: для оценки влияния на человека информации, содержащейся в каком-либо слове или группе слов (СТК), необходимо чтобы эти конструкции отличались по уровню информационной насыщенности от рядом стоящих конструкций. Следуя этому принципу, для выявления проблемных эмоций человека составляются тесты, содержащие контрольные СТК. Для корректировки выявленных психических отклонений составляются тесты, содержащие СТК в форме внушений. По составленным тестам производится тестирование и при этом одновременно регистрируется уровень КГР-активности тестируемого человека. Путём сравнительного анализа СТК с психофизиологическими реакциями человека, полученными при тестировании, выявляются и корректируются проблемные области психики.

Методика может использоваться как одно из средств компенсации нарушенных или недоразвитых функций организма и обеспечения процесса управления развитием индивидуальности и личности человека с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование выполнено при поддержке программы «Научный фонд» ДВФУ. Мы выражаем благодарность руководству Дальневосточного федерального университета за финансовую поддержку (Грант по проекту № 12-08-13013-17/13).

Библиографический список

1. Суходоев В. В. Методическое обеспечение измерений, анализа и применения параметров кожно-гальванических реакций человека // Проблемность в профессиональной деятельности : сб. ст. – М : Изд-во ин-та психологии РАН, 1999.
2. Фадюшин С. Г., Лободенко А. С., Миляева Е. Е. Влияние энтропии последовательности текстовых символов на психоэмоциональное состояние человека // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 6. – С. 46–47.
3. Фадюшин С. Г. «Радость – пламя неземное», или дискуссия о значении защитных механизмов в подростковом возрасте // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2009. – № 5 (24): Педагогика, психология, социология и методика их преподавания : в 2 ч. – Ч. 1.
4. Fadyushin S. G. The Linear Assessment Model for Navigational Factors // World Applied Sciences Journal. – 2014. – № 29 (5). – P. 689–693
5. Roederer J. G. Information and Its Role in Nature. – Springer Berlin Heidelberg, 2005. – P. 235.
6. Shannon C. Prediction and entropy of printed English // BSTJ. – 1951. – № 1. – P. 50.

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ

И. М. Новикова

*Кандидат педагогических наук,
доцент,
Московский государственный гуманитарный
университет им. М. А. Шолохова,
г. Москва, Россия*

Summary. The article describes the diagnostic task to study the characteristics of ideas about healthy lifestyles senior preschool children with hearing impairment and the results of the study.

Keywords: children with hearing impairment; perceptions of healthy lifestyles; health savings.

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к разработке методического и дидактического обеспечения формирования у детей дошкольного возраста навыков поддержания и укрепления своего здоровья, ценностного к нему отношения. Мы особенно отмечаем значимость берегающего здоровье поведения для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и рассматриваем его как важный показатель успешности социализации дошкольников, а представления о здоровом

образе жизни (ЗОЖ) в целом – как важный компонент системы представлений ребенка об окружающем мире и новообразование старшего дошкольного возраста.

Изучение представлений о ЗОЖ у детей с нарушением слуха проводилось нами в течение четырех лет на базе детского сада № 154 комбинированного вида г. Москвы. В констатирующем исследовании участвовали 24 ребенка седьмого года жизни с нейросенсорной тугоухостью и нарушением речи в структуре дефекта: 16,7 % детей с двусторонней тугоухостью 3–4 степени, 37,5 % детей с двусторонней тугоухостью 3 степени, 25,0 % детей с двусторонней тугоухостью 2–3 степени, 20,8 % детей с тугоухостью 1 и 2 степени в состоянии после кохлеарной имплантации.

У 29,2 % дошкольников глухие родители; у 33,3 % детей родители слабослышащие; все имплантированные дети из семей, где оба родителя имеют нормальный слух.

Анализ сведений медицинских анамнезов дошкольников показал следующее: у 16,7 % матерей отмечены патология беременности и родов, у 4,2 % детей – перенесенный менингоэнцефалит, у 20,8 % детей – задержка психомоторного развития и отставание в физическом развитии в раннем возрасте; у 12,5 % детей – пониженное зрение (амблиопия и косоглазие), у 8,3 % детей – вальгусная деформация нижних конечностей и спастическая диплегия, у 4,2 % детей – гиперкинетическая форма детского церебрального паралича, у 20,8 % детей – нарушение осанки. Наблюдаются у медицинских специалистов (кардиолога, риноотоларинголога, ортопеда) 45,8 % дошкольников.

По результатам комплексной оценки состояние здоровья 16,7 % детей соответствует II группе здоровья, состояние здоровья 45,8 % детей – III группе здоровья, состояние здоровья 37,5 % детей – IV группе здоровья. 33,3 % дошкольников – это часто болеющие дети (ЧБД).

В соответствии с выделенными И. М. Новиковой показателями сформированности представлений о ЗОЖ нас интересовали следующие представления детей с нарушением слуха: о направленной на сохранение и укрепление здоровья деятельности, о здоровье как о состоянии физического и психологического благополучия организма, о влиянии на здоровье человека природных и социальных факторов окружающей среды, о возможности укрепления здоровья и предупреждения заболеваний на основе личного опыта и полученных от взрослых сведений, а также проявление инициативы и самостоятельности при подготовке

и проведении оздоровительных, закаливающих и гигиенических мероприятий на основе осознания их значения для здоровья по следам обучения; присвоение переданного взрослыми опыта здоровьесбережения и перенос его в самостоятельную деятельность; осознание значения ЗОЖ для здоровья [1].

Для изучения особенностей когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов представлений дошкольников с нарушением слуха о ЗОЖ мы использовали адаптированный с учетом особенностей их слухового восприятия и психического развития блок сконструированной И. М. Новиковой диагностической программы, включающей беседу, рисуночные тесты, проблемные ситуации, наблюдения за детьми в игре, в режимные моменты и в свободной деятельности [2, с. 14–17]. Лучшему пониманию сути задаваемых вопросов и инструкций к заданиям способствовала демонстрация поясняющих предметных и сюжетных картинок, фотографий, табличек с напечатанными на них словами, а также использование при необходимости жестовых и пантомимических средств, дактилологии. Например, в ходе беседы имели место следующие действия:

- ребенку предлагали рассмотреть сюжетные картинки с изображением здоровых детей во время прогулки, игры, занятий в детском саду, а также заболевших детей, и показать, кто из них не болеет;

- дошкольнику показывали картинки с изображением заболевшего ребенка, улицы города, жилой комнаты, групповой комнаты в детском саду; поясняли: «Мальчик и девочка болеют», и предлагали показать, где они заболели;

- ребенку предъявляли картинки с изображением детей во время игр и режимных моментов, а также детей, демонстрирующих негативно влияющее на здоровье поведение. Затем предлагали: «Покажи, что хорошо для здоровья»;

- перед дошкольником располагали некоторые продукты питания, среди которых были как полезные для здоровья, так и не представляющие пищевой ценности; картинки с изображением здорового и болеющего ребенка. Взрослый говорил: «Мальчик здоров. Покажи, что он ел», «Девочка болеет. Покажи, что она ела».

Все дошкольники правильно показали на картинках здоровых и заболевших детей, занятых различной деятельностью дома и во время прогулки. Они словесно обозначили сюжеты, но пояснить, что еще можно делать, когда не болеешь, смогли только 54,2 % дошкольников. 45,8 % ребят отметили, что здоровый ребенок не болеет, не кашляет, у него не болят горло, нос и живот.

Дети выделили, опираясь на свой опыт, следующие причины заболеваний: 29,2 % дошкольников назвали грязные руки и грязные продукты; 33,3 % детей – употребление мороженого и холодной пищи; 37,5 % детей – прогулки в холодную погоду, игры со снегом зимой; 58,3 % дошкольников связали заболевание с усталостью, падением, ударом или неудачным прыжком.

Большинство участвующих в исследовании детей считают, что заболеть можно только на улице в холодную и ветреную погоду. После раздумий 16,7 % дошкольников отметили, что заболеть можно и дома, если там холодно или открыта форточка. Никто из детей не сказал о возможности заболеть при контакте с неизвестными животными или с нездоровыми людьми.

При рассматривании сюжетных картинок все дошкольники правильно оценили ситуации: «хорошо» – когда делают зарядку, плавают в бассейне, спят, едят фрукты; «плохо» – когда гуляют зимой без шапки и в расстегнутой куртке, бегают по лужам, лижут сосульку, дерутся. Однако сказали о влиянии такого поведения на состояние здоровья только 25,0 % дошкольников.

По мнению 54,2 % детей, ребенок здоров, если ест разную пищу. Они уверенно перечисляли знакомые блюда – суп, кашу, запеканку и др. 37,5 % дошкольников отметили негативное влияние на здоровье употребления немытых овощей и фруктов, холодной еды, большого количества конфет, шоколада и мороженого. В то же время 45,8 % дошкольников затруднились связать состояние здоровья с употреблением пищи.

В диагностическом задании «Что делать, чтобы быть здоровым?» вводная часть оказалась слишком сложной для детей с нарушением слуха, потребовалось тщательное разъяснение ситуации и достаточно длительная предварительная работа. В связи с этим мы заменили задание рисунком «Хочу быть здоровым!». Пояснения 62,5 % дошкольников показали, что и в этом случае они считают, что речь идет о лечении, а не о поддержании здоровья человеком, который не болеет. Дети рисовали баночки с лекарствами, градусники, таблетки, кружки с горячим чаем для лечения. 29,2 % детей рядом с лекарствами нарисовали лимон, яблоко или апельсин. На рисунках 37,5 % дошкольников лекарства отсутствовали, дети изобразили отдельные предметы и продукты: велосипед, лук, апельсин, шапку, куртку и др., а также сюжеты: мальчик принимает душ, девочка плавает в бассейне, мальчик играет в футбол и др. Дети поясняли рисунки, они говорили о своем опыте лечения

и о своем участии в представленной на рисунках деятельности. Кроме того, дошкольники называли и не изображенные ими действия – мытье рук, выполнение утренней гимнастики, игру в теннис и др.

При выполнении задания «Полезная для здоровья покупка» дошкольники продемонстрировали устойчивую ассоциативную связь «полезно – это еда», у 91,6 % детей сформированы представления о пользе для здоровья лука, чеснока, лимона и яблока. 45,8 % детей имеют представления и о пользе молочных продуктов. Выбор мыла и зубной щетки был сделан только с помощью педагога после разъяснения, но самостоятельно свой выбор дети обосновать не смогли.

При выполнении задания «Необычное угощение» дошкольники внимательно рассматривали продукты, и 58,3 % детей самостоятельно прокомментировали ситуацию: «шоколадку откусили», «стакан грязный», «пирожное с мухой», «груша упала, грязная» и др., остальные дети отказались от угощения только после уточнения качества продуктов педагогом. Это указывает на то, что при отсутствии контроля взрослого дети могут соблазниться внешним видом «угощения», не задумываясь о последствиях употребления его пищу.

В проблемной ситуации «Место для отдыха» 91,7 % дошкольников выбрали отдых дома, остальные дети предпочли поездку с родителями на дачу. Они пояснили, что дома смогут смотреть мультфильмы, играть со своими игрушками или в компьютерные игры; дома родители дают им сладости и подарки. Такой результат мы объясняем тем, что 79,2 % детей находятся в детском саду в режиме пятидневного пребывания, и поездка домой является для них очень желаемым событием.

В игровой ситуации «Больница» выбрали роль больного 20,8 % дошкольников. В беседе эти дети выразили желание болеть по-настоящему, потому что в этом случае рядом мама, она лечит и ухаживает за ребенком. Выбрали роль врача 70,9 % детей, при этом 25,0 % дошкольников объяснили свое решение тем, что врач добрый, а 45,9 % детей – нежеланием болеть, потому что больным нельзя гулять и долго плавать в бассейне. 8,3 % детей затруднились самостоятельно выбрать роль.

В игровой ситуации «Телевизор дома» все дети проявили интерес к просмотру телепередач и сообщили, что смотрят дома мультфильмы, передачи про животных, а вместе со взрослыми – и сериалы.

В игровой ситуации «Компьютерные игры» дети рассмотрели клавиатуру, мышку и упаковки с дисками, большинство дошкольников проявило к этим вещам кратковременный интерес. Желание поиграть выразили только 20,8 % детей. Они сообщили, что дома играют одни, без родителей, и им нравится играть долго. Мы выяснили, что у 62,5 % детей компьютера дома нет, и считаем, что на поведение детей в организованной ситуации повлияло именно отсутствие игрового опыта.

Анализ результатов наблюдения за детьми показал, что гигиенические навыки сформированы только у 58,3 % дошкольников, эти дети тщательно и с удовольствием по своей инициативе моют руки, умываются, вытираются полотенцем. В то же время 41,7 % детей еще необходимы напоминания о необходимости вымыть руки перед приемом пищи и после прогулки, эти процедуры дошкольники выполняют под контролем взрослых и демонстрируют незаинтересованность в них.

Испытывают потребность в полоскании полости рта после еды 33,3 % детей, при этом все они посещают одну группу детского сада. Хождение босиком по массажным коврикам, обливания рук и другую деятельность закаливающего характера 70,8 % дошкольников выполняли неохотно и стремились поскорее ее закончить. Большинство детей затруднилось объяснить значение для поддержания и укрепления здоровья указанных гигиенических и закаливающих процедур, занятий в бассейне и в физкультурном зале, что свидетельствует как о трудностях речевого оформления высказывания, так и о необходимости проведения педагогами разъяснительной работы в этом направлении в занимательной и привлекательной для детей форме.

Проведенное исследование показало, что представления старших дошкольников с нарушением слуха о ЗОЖ являются в целом недостаточными для формирования у детей ценностного отношения к здоровью и навыков самостоятельного здоровьесберегающего поведения. Для их формирования требуется проведение целенаправленной коррекционно-педагогической работы.

Библиографический список

1. Новикова И. М. Готовность старших дошкольников с ОВЗ к социальной адаптации и интеграции // Методические материалы. Приложение к журналу «Дошкольник. Младший школьник». – 2011. – № 3. – С. 21–28.
2. Новикова И. М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет. – М. : Мозаика-Синтез, 2009. – 96 с.

ОБЪЕМНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Д. А. Маркова

А. Э. Атикова

А. А. Андреева

Тифлопедагог,

студентка 2 курса,

кандидат психологических наук,

доцент,

Тамбовский государственный университет

им. Г. Р. Державина,

г. Тамбов, Россия

Summary. This article discusses development and approbation of the comprehensive program on development of spatial orientation in visually impaired children of preschool age by means of volume modeling.

Keywords: volume modeling; visually impaired preschool children; orientation in space.

В настоящее время не только для нашей страны, но и для стран всего мира характерным является увеличение количества детей, имеющих различные отклонения в развитии. Нарушения зрения занимают в этом перечне одно из центральных мест. Нарушение зрения у детей обуславливает нарушения ориентировки в пространстве, становление которой неотделимо от познания мира, овладения речью, трудовыми навыками. Вопросам развития ориентировки в пространстве у детей раннего и дошкольного возраста посвящены исследования Б. Г. Ананьева, В. Е. Бушуровой, Н. И. Голубевой, А. В. Запорожца, Р. Я. Лехтман-Абрамовича и В. И. Фрадкиной, А. А. Люблинской, Н. Н. Поддьякова и др. В психолого-педагогической литературе недостаточное внимание уделяется проблеме овладения навыками ориентирования в пространстве детей с нарушениями зрения.

В систему дошкольного воспитания и обучения, специального дошкольного и дополнительного образования необходимо внедрять новые методы, методические разработки и программы. В сочетании с традиционными они способствуют развитию психических процессов у детей, развитию всесторонней личности слабо-видящего ребенка в целом, повышению качества его обучения.

Целью нашего исследования является разработка и апробирование комплексной программы развития пространственной ориентировки у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством объемного моделирования.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида “Подсолнух”» г. Тамбова. В ходе проведения исследования приняли участие 10 детей экспериментальной группы и их родители, 10 детей контрольной группы, 2 воспитателя, тифлопедагог.

Цель констатирующего этапа эксперимента – выявление уровня развития пространственной ориентировки слабовидящих детей 5–6 лет. Для выявления уровня развития пространственной ориентировки были подобраны специальные диагностические приемы, направленные на обследование: ориентировки на себе (части тела), ориентировки в пространстве относительно себя, ориентировки в пространстве относительно предмета (другого человека), ориентировки по схеме, ориентировки в пространстве с помощью слуха, обоняния.

Проанализировав результаты экспериментальной и контрольной группы, произведя необходимые расчеты, мы определили уровень развития пространственной ориентировки: 60 % детей экспериментальной группы и 50 % детей контрольной группы показали низкий уровень развития пространственной ориентировки; 40 % детей экспериментальной группы и 50 % детей контрольной группы показали средний уровень развития пространственной ориентировки.

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о нарушении развития пространственной ориентировки у слабовидящих детей 5–6 лет как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

Проанализировав результаты диагностического обследования слабовидящих детей 5–6 лет, мы разработали специальную программу по развитию ориентировки в пространстве посредством объемного моделирования. В программе представлены занятия объемным моделированием, в процессе которых дети будут овладевать навыками ориентировки в микро- и макространстве, навыками ориентировки по схеме, по словесной инструкции педагога, также закрепляются умения обозначать в речи пространственное расположение предметов и умения использовать в речи пространственные термины. у детей появится возможность как самостоятельно, так и с помощью педагога построить «Город своей мечты» своими руками. Перед ними сможет возникнуть «Цветочный город» для Незнайки, раскинуться сказочный лес для Красной Шапочки, воплотиться в жизнь сказка про трех поросят или «Сказочный город» ребенка. Из основных преимуществ

нашего проекта следует отметить то, что для реализации программы «Город моей мечты» можно использовать имеющийся у каждого специалиста сферы образования под рукой материал, находчивость, талант и желание работать с детьми.

После применения экспериментальной программы и специально разработанного комплекса занятий по развитию пространственной ориентировки слабовидящих дошкольников 5–6 лет нами было выполнено повторное диагностическое обследование уровня развития пространственной ориентировки у детей экспериментальной и контрольной группы и был проведен контрольный этап эксперимента, который заключался в сравнительном анализе результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента. Результаты, полученные в ходе сравнительного анализа, позволили выявить положительную динамику развития пространственной ориентировки у слабовидящих дошкольников и определить эффективность примененной нами программы по использованию объемного моделирования.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ

Ю. В. Серебrenикова *Кандидат психологических наук,
доцент,
Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет,
г. Комсомольск-на-Амуре, Россия*

Summary. Readiness to the school training is a compounding education. Preparing children to school is a complex task covering all spheres of child's life. The problem of preparing mentally retarded preschool children to school training gets special value. Success of school training depends on its solution.

Keywords: physiological readiness; pupil's social position; random regulation of activity; mentally retarded.

Тяжелейшим проявлением кризиса современного российского общества стало увеличение числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Переход к рыночной экономике и связанные с ним процессы имущественного расслоения населения, кризиса моральных ценностей, последовательного разрушения института семьи еще в большей степени усилили распад многих семей и привели к росту числа отвергнутых детей [3].

Л. К. Сидорова считает, что такое общественное явление, как детский дом, на протяжении многих лет считавшееся временным, обусловленным объективными причинами появления массового сиротства послереволюционной и послевоенной разрухи, к сожалению, не изжило себя и в наши дни, более того, на территории России возникло много новых детских домов, причем наблюдается тенденция к дальнейшему увеличению их числа.

О. П. Гаврилушкина [2] отмечает, что в последние годы в нашей стране успешно развивается сеть специальных дошкольных учреждений, где воспитываются дети с дефектами умственного развития. Эти учреждения призваны обеспечить максимальное развитие умственно отсталых дошкольников и подготовить их к обучению в школе.

Положение о ведущей роли обучения в развитии, выдвинутое отечественными психологами, приобретает особое значение в области дошкольного воспитания умственно отсталых детей. В отличие от нормально развивающихся дошкольников они самостоятельно не овладевают ни специфическими видами детской деятельности, ни социальными формами поведения. Мышление и речь умственно отсталых детей при спонтанном развитии на чрезвычайно низком уровне. Вместе с тем, опыт дошкольного воспитания этих детей, накопленный в нашей стране [1], свидетельствует об их значительных потенциальных возможностях, которые могут быть реализованы только в условиях особым образом организованного обучения. Комплексное педагогическое воздействие позволяет в значительной степени сгладить отклонения в развитии, а также предупредить возникновение вторичных дефектов, которые Л. С. Выготский (1983) характеризовал как социальные, возникающие вследствие неблагоприятных социально-педагогических условий.

На сегодняшний день общепризнанно, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований. Проблема психической готовности к школе для психологии не новая. В зарубежных и отечественных исследованиях она отражена в работах, изучающих школьную зрелость детей (Я. Ийрасек, 1970 г., Л. С. Выготский., Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, Е. Е. Кравцова, Н. Г. Салмина, Г. Г. Кравцова и другие).

По мнению А. В. Запорожца (1986) подготовка детей к школе – задача комплексная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Высокие требования жизни к организации воспитания

и обучения заставляют искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы, нацеленные на приведение методов обучения в соответствие с требованиями жизни. В этом смысле проблема готовности умственно отсталых дошкольников к обучению в школе приобретает особое значение. с ее решением связано определение целей и принципов организации коррекционно-развивающего обучения и воспитания в дошкольных учреждениях. В то же время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе (И. В. Дубровина, 1990).

Таким образом, исследование психологической готовности к школе умственно отсталых детей, воспитывающихся в детском доме, является актуальным.

Целью нашего эмпирического исследования являлась диагностика психологической готовности к школьному обучению умственно отсталых детей с учетом различий между воспитывающимися в детском доме и в семье.

Исследование проводилось на базе двух специализированных дошкольных детских учреждений МДОУ детского дома № 11 и МДОУ детского сада № 118 г. Комсомольска-на-Амуре.

Всего было обследовано 20 умственно отсталых детей в возрасте 7–8 лет. Тестирование проводилось индивидуально, в знакомой для детей обстановке, длительность каждой серии тестов не превышала 10–15 минут.

Понимая психологическую готовность ребенка к школе как многокомпонентное образование, складывающееся из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника, нам необходимо согласиться с тем, что нет и не может быть единственного теста, измеряющего готовность ребенка к школе, необходимо за основу взять комплекс методик («Домик» (Н. И. Гуткина); «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин); «Узнавание фигур»; «Мозаика»; «Лабиринт» (Л. А. Венгер); «Исключение лишнего», «Матричные задачи Равена», «Общая осведомленность» (С. А. Банков); «Внутренняя позиция школьника» (Л. И. Божович).

Исследование произвольного внимания и пространственного восприятия показало, что 50 % детей, воспитывающихся в семье, находятся на четвертом уровне успешности. Дошкольники долго не могли приступить к выполнению задания, отвлекались во время работы, практически не пользовались образцом, не видели неточности в своем рисунке и не могли их исправить, допускали много ошибок.

Дети, воспитывающиеся в детском доме, тоже отвлекались, но работали сосредоточенно, часто смотрели на образец, видели неточности в своем рисунке и могли их исправить при прямом указании. Они были заинтересованы в правильности выполнения задания.

Исследование произвольности действий и поведения, умения действовать по правилу и самоконтроля показало, что 30 % детей, воспитывающихся в семье, находятся на первом уровне успешности, третьем и четвертом; тогда как у 40 % воспитанников детского дома преобладает второй и третий уровни успешности.

Дети из детского дома и детского сада охотно приступали к выполнению задания по методике «Графический диктант». 30 % детей детского сада (I уровень) полностью справились с заданием и не допустили ни одной ошибки. Они точно копировали образец и продолжали узор до конца строчки. Эти дети работали внимательно, сосредоточенно, постоянно сверялись с образцом. 30 % (IV уровень) – не справились с заданием, не смогли скопировать графический узор с визуального образца, что свидетельствует о несформированных навыках произвольного внимания и слабой пространственной ориентировке.

40 % детей из детского дома (II уровень) – выполнили задание, но в их работах были некоторые неточности, которые дети сами исправляли, сверяя свой результат с образцом. 40 % имеющих третий уровень успешности первый этап работы выполнили почти безошибочно, а второй этап задания, требующий сформированности саморегуляции и самоконтроля, вызывал трудности.

Исследование процессов восприятия и узнавания, объема кратковременной зрительной памяти показало, что у 80 % умственно отсталых детей, воспитывающихся в детском доме, и 70 % детей из семьи эти процессы развиты на высоком уровне (I уровень).

Представленный результат свидетельствует о том, что проводимая в специальных дошкольных учреждениях коррекционно-развивающая работа позволяет существенно повысить у умственно отсталых детей произвольность действий, поведения и самоконтроль.

Исследование уровня сформированности наглядно-действенного мышления показало, что 60 % детей, воспитывающихся в детском доме, и 40 % детей из семьи относятся ко второму уровню успешности. Они работали сосредоточенно, не отвлекались, мысленное расчленение фигуры на четыре блока вызывало у них поначалу трудности. Однако после непродолжительного манипулирования карточками дети правильно выполняли задание.

Исследование уровня развития наглядно-образного мышления и использования условно-схематических изображений показало, что 50 % воспитанников детского дома и 60 % детей из детского сада имеют I уровень успешности. По ходу работы дети сами регулировали свою деятельность, приговаривая: «Так, сюда, сюда...» Это задание, вызвало у умственно отсталых детей повышенный интерес и эмоциональный отклик. Не справившихся с заданием не оказалось ни в детском саду, ни в детском доме.

Исследование способности к обобщению и абстрагированию, выделению существенных признаков показало, что 50 % воспитанников детского дома и 50 % детей из детского сада справились с вербальным вариантом задания (II уровень), смогли выполнить правильно обобщение с выделением существенных признаков, употребляя при этом адекватные родовые понятия.

Результаты исследования уровня наглядно-образного мышления, показали, что I уровня достигло в каждой группе одинаковое количество детей (30 %). Успешное решение данных задач говорит о сформированности у этих дошкольников мыслительных операций и наглядно-образного мышления. Дети легко и быстро анализируют наглядные условия задачи, мысленно производят необходимые операции по синтезу существенных признаков и находят правильное решение практически без помощи взрослого. 40 % детей, воспитывающихся в условиях детского дома, и 50 % детей, воспитывающихся в семьях, продемонстрировали III уровень выполнения задания. Они успешно справились с тремя типами задач, однако для выполнения задач третьего типа им потребовалась помощь взрослого.

Итак, в результате сравнительного исследования мыслительных процессов у умственно отсталых детей, воспитывающихся в детском доме и в семье, существенных различий не выявлено.

Проведенная в ходе исследования беседа позволила выявить уровень представлений детей о труде взрослых, семье, сезонных явлениях природы. Абсолютно неверных ответов или попыток ухода от ответа практически не наблюдалось. Характеризуя осведомленность умственно отсталых дошкольников, воспитывающихся в детском доме и в семье, можно отметить меньший объем знаний у детей детского дома по вопросам: «Назови свое отчество»; «Есть ли у тебя брат или сестра?»; «Кем работают твои родители?», их ответы были: «Не знаю», «Забыл» или называли вымышленные имена и профессии родителей: «Мама – пассажир, папа – летчик», «Мама – воспитатель, папа – который

на компьютере играет», «Мама – воспитатель, папа – ночным», «Мама – учитель, папа – машину делает» и т. д.

Речь умственно отсталых детей, воспитывающихся в детском доме и в семье, характеризуется грубыми лексическими ошибками, нарушениями произношения и грамматического строя, отличается бедностью словаря и грамматических конструкций.

Исследование сформированности учебной мотивации показало, что все дети детского дома имеют второй уровень сформированности учебной мотивации: дети хотят в школу, но привлекают их внешние факторы: портфель, учебники и тетради, добрая учительница и дети, в игре предпочитают роль учителя.

40 % детей, воспитывающихся в семье, демонстрируют готовность к принятию новой социальной позиции – положения школьника, осознают необходимость обучения в школе для получения новых знаний. Они отвечают, что хотят учиться в школе, так как «Хочу заниматься, писать, читать», «Много знать» и т. п. В игре «В школу» они предпочитают роль ученика, чтобы «научиться и быть учителем», «Люблю в тетради писать, учиться, рисовать, заниматься».

Таким образом, уровень развития учебной мотивации у умственно отсталых детей, воспитывающихся в детском доме и в семье, существенно различается.

Исходя из сводного анализа результатов уровней психологической готовности детей к школе, мы выявили, что у 20 % детей детского дома и детского сада – высокая психологическая готовность к школе, по своим показателям находятся на границе с задержкой психического развития. у них развита познавательная потребность и сформирована «внутренняя потребность школьника»; у 50 % детей детского дома и 40 % детей детского сада – средняя психологическая готовность, дети умеют выделять существенное в окружающей действительности, сравнивать и выделять сходное и отличное; у 30 % детей детского дома и 40 % детей детского сада – психологическая готовность к школе ниже среднего, эти дети недостаточно готовы к обучению в школе, они характеризуются психоэмоциональной незрелостью, инертностью познавательных процессов, несформированностью произвольных форм деятельности, однако при создании определенных условий они могут активно включаться в учебный процесс и актуализировать свои потенциальные возможности. Детей с низкой психологической готовностью к школе не выявлено.

Основное различие детей, воспитывающихся в детском доме и в семье, в том, что дети, посещающие детский сад, ежедневно или

хотя бы один раз в неделю бывают дома, в гостях у родных и знакомых, в общественных местах, в транспорте и непроизвольно усваивают навыки общения с людьми, наблюдают за деятельностью взрослых, приобретают знания об окружающих предметах и их свойствах, о явлениях природы, о событиях в жизни. Воспитанники детского дома из-за постоянного пребывания в закрытом учреждении лишены возможности в таком объеме получать различные впечатления и информацию, они постоянно общаются с одними и теми же людьми, и это обедняет их эмоциональный опыт, они мало действуют с предметами быта, окружающими каждого человека в своем доме, знания о семье у воспитанников детского дома беднее.

Библиографический список

1. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А. П., Соколова Н. Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб. : Союз, 2001. – 320 с.
2. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Программа для специальных дошкольных учреждений. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. – М. : Просвещение, 1991.
3. Сидорова Л. К. Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 112 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Г. Э. Гараева
Л. И. Мошина

*Учителя,
Набережночелнинская
специальная (коррекционная),
общеобразовательная школа № 68 VIII вида,
г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия*

Summary. The article describes a formation of regulatory skills of students with intellectual disabilities in primary school age in accordance with the special standard of education.

Keywords: regulatory skills; universal learning activities; intellectual failure.

Сегодня наиболее перспективным путём признано формирование у обучающихся общеучебных умений, призванных помочь решить задачи быстрого и качественного обучения. В первую

очередь это касается сформированности универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих умение учиться [2]. Стандарт образования для детей с интеллектуальной недостаточностью должен включать в себя необходимые специфические разделы и диапазон требований к результатам освоения содержания образования должен различаться соответственно с возможностями детей и их индивидуальными особенностями. К сожалению, на сегодняшний день эти задачи не нашли положительного решения. Поэтому перед школой в настоящее время остаётся актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений, включая умение учиться [3].

Опираясь на вышесказанное, мы организовали эмпирическое исследование, в котором ставилась цель выявить особенности формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, разработать программу формирования регулятивных универсальных учебных действий и проверить её эффективность.

Исследование проводилось на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида № 68 города Набережные Челны.

Исследование проходило с сентября 2012 года по май 2013 года. Экспериментальной работой были охвачены младшие школьники вторых классов в количестве двадцати человек (по десять человек в каждом классе). В целях получения результата проделанной экспериментальной работы учащиеся вторых классов были разделены на контрольную и экспериментальную группы.

На начальном этапе нами был выявлен уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников. Для этого выделили критерии сформированности регулятивных универсальных учебных действий. За критерии оценки были взяты: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция.

В ходе обследования детей нами использовались такие методики, как «Рисование бабочки» (Т. В. Меркуловой), «Проба на внимание» (П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой), «Выкладывание узора из кубиков» (П. Я. Гальперина). Для итогового результата было обозначено три условных уровня сформированности регулятивных УУД с установленными показателями: «низкий», «средний», «высокий» уровни.

После проведенного обследования у учащихся в обеих группах выявили низкий уровень сформированности регулятив-

ных УУД. А это значит, что нами были подобраны идентичные по уровню развития группы детей. Данные отражены в гистограмме (рис. 1).

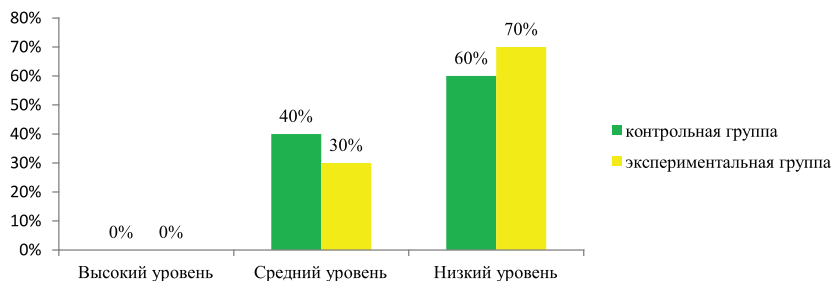


Рис. 1. Уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью на начальном этапе

Мы сделали вывод, что у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью регулятивные универсальные учебные действия формируются очень медленно в силу имеющейся патологии, и этот процесс требует особого внимания и разработки, специальных коррекционно-развивающих методов и приёмов.

После проверки детей нами было взято направление на проведение специально организованной работы с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью, где мы решил повысить уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий и скорректировать имеющиеся у них нарушения. Для осуществления этой цели была разработана программа экспериментальной работы по формированию регулятивных универсальных учебных действий во внеурочное время. Программа была составлена на основе внеклассных мероприятий с целью формирования у школьников умения учиться как универсального учебного действия. Проводились внеклассные занятия два раза в неделю. Чтобы проверить эффективность разработанной нами программы, мы взяли детей только экспериментальной группы.

Нами активно проводились внеклассные занятия, куда входили разнообразные упражнения, задания, создавались проблемные ситуации, развивающие игры, викторины, внеклассные мероприятия, как общешкольные, так и городские, с использованием ИКТ.

Чтобы развить у детей саморегуляцию, мы совместно с детьми готовили разнообразные инсценировки. Проведённые мероприятия можно рассмотреть на рис. 2.



Рис. 2

Были организованы кружки «Мастерская художника», «Умелые руки», где устраивались выставки поделок и рисунков. Готовились подарки к разным праздникам, а также со своими работами учащиеся принимали участие в выставках ГЦДиТ. Был организован уголок «Добрых дел».

Детское творчество можно рассмотреть на рис. 3.

После проделанной работы нами был проведён контрольный срез, где участвовали обе группы. Данный этап ставил своей целью – сравнить результаты начального и контрольного этапов и проверить эффективность разработанной нами программы.



Рис. 3

Полученные данные показали, что уровень сформированности регулятивных УУД детей экспериментальной группы заметно повысился. Это показало сравнение с контрольной группой.

Если в начале эксперимента преобладал низкий уровень, то в конце эксперимента преобладает средний уровень. В контрольной группе он почти не изменился. Учащиеся экспериментальной группы научились ставить цель, планировать, прогнозировать свои действия, контролировать и адекватно оценивать как себя, так и своих товарищей. Им стало присуще действие саморегуляции. Сравнительные данные отражены в таблице.

Полученные данные показали, что регулятивные УУД у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью находятся в стадии формирования. Сравнительные данные отражены в гистограмме (рис. 4).

**Распределение по уровням сформированности регулятивных
УУД у учащихся младшего школьного возраста
с интеллектуальной недостаточностью, %**

Уровень развития	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Контроль- ная группа	Эксперимен- тальная группа	Контроль- ная группа	Эксперимен- тальная группа
Высокий	0 %	0 %	0 %	20 %
Средний	40 %	30 %	50 %	50 %
Низкий	60 %	70 %	50 %	30 %

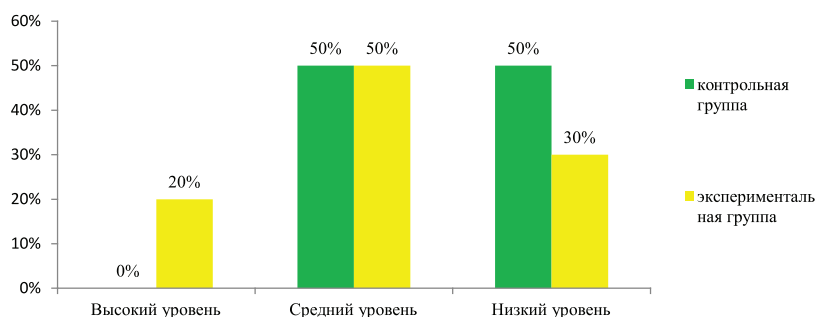


Рис. 4. Уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью на контрольном этапе

Таким образом, исследование показало, что проведение специально организованной работы позволит повысить уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий и скорректировать имеющиеся нарушения. Было доказано, что чем больше идёт работа по формированию регулятивных УУД, тем лучше успеваемость детей.

Экспериментально проверена эффективность разработанной программы по формированию регулятивных УУД обучающихся. Проведённая нами работа даёт возможность сделать вывод, что разработанная программа доступна и приемлема.

Нами был выделен ряд методических рекомендаций:

- создавать условия для формирования у учащихся положительной мотивации, чтобы ученик понял, что он знает и чего не знает, и, самое главное, захотел это узнать;

- научить учащихся самих ставить цель, составлять план для достижения этой цели;
- учить детей исходя из цели и плана, предполагать, каких результатов они могут достигнуть;
- учить определять и формулировать цель деятельности, составлять план действий по решению проблемы.
- учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Всё это способствует формированию регулятивных УУД учащихся с интеллектуальной недостаточностью, что влияет на успеваемость школьника.

Рассмотрим основные аспекты разработанной нами программы по формированию регулятивных универсальных учебных действий во внеурочное время.

Программа формирования регулятивных универсальных учебных действий во внеурочное время

Пояснительная записка

Одной из важнейших целей начального образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования является формирование навыков учебной деятельности. Достаточный для младшего школьника уровень её сформированности обеспечивает возможность развития психических и личностных новообразований как существенного результата образования в начальной школе. Особое значение учебной деятельности в установлении другого типа взаимодействия учителя и учащихся: сотрудничества, совместная работа учителя и учеников, активное участие ребенка в каждом шаге учения [7]. Психологическую составляющую этих результатов образуют регулятивные универсальные учебные действия. Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают обучающимся организацию своей учебной деятельности. Их разнообразие, специфика и доля участия в интеллектуальной деятельности положительно отражаются на качестве образовательного процесса [1].

Особенностью данной программы является реализация педагогической идеи формирования у младших школьников умения учиться – самостоятельно добывать и систематизировать новые знания.

Данная программа обеспечивает формирование регулятивных универсальных учебных действий. Овладение регулятивными

универсальными учебными действиями даёт учащимся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться. В этом качестве программа обеспечивает реализацию следующих принципов:

- непрерывность дополнительного образования как механизма полноты и целостности образования в целом;
- развития индивидуальности каждого ребёнка в процессе социального самоопределения в системе внеурочной деятельности;
- системность организации учебно-воспитательного процесса.

Цель программы – формирование регулятивных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Задачи программы:

1. Формирование системы интеллектуальных, общеучебных и специальных знаний, умений и навыков учащихся:

- воспитание инициативности, самостоятельности;
- развитие творческих способностей учащихся, удовлетворение их индивидуальных запросов, интересов, склонностей.

2. Формирование способности к организации деятельности и управлению ею:

- воспитание целеустремлённости и настойчивости;
- формирование навыков организации рабочего пространства и рационального использования рабочего времени;
- формирование умения самостоятельно и совместно планировать деятельность и сотрудничество;
- формирование умения самостоятельно и совместно принимать решения.

3. Формирование умения решать творческие задачи:

- выявление интересов, склонностей, способностей и возможностей обучающихся в разных видах деятельности;
- создание условий для развития каждого ребёнка в избранной сфере внеклассной деятельности;
- формирование системы знаний, умений, навыков обучающихся;
- развитие опыта творческой деятельности, творческих способностей детей;
- создание условий для реализации учащимися приобретённых знаний, умений, навыков;
- коррекционная работа с детьми, испытывающими трудности в обучении.

Программа была составлена на основе внеклассных мероприятий, с целью формирования у школьников умения учиться, как универсального учебного действия. Содержание программы состоит из трёх блоков:

1 блок – «Всезнайки». В данном блоке планировалось проведение внеклассных занятий по предметам: математика, русский язык, рисование, занимательный труд, а также проведение развивающих игр.

2 блок – «Народное творчество». В данном блоке были организованы кружки «Мастерская художника» и «Умелые руки», где совместно с детьми рисовали рисунки и изготавливали разнообразные поделки из бумаги, соломки, кожи, бросового материала, природного материала. А затем устраивались выставки детских работ.

3 блок – «Взаимосвязь с социальными институтами». Данный блок подразумевал творческие и методические связи с другими школами и объединениями. А именно участие в выставках детских работ в ГЦДиТ, проведение общешкольных выставок, внеклассных мероприятий с участием других школ. Занятия проводились два раза в неделю.

Ожидаемые результаты:

В ходе решения системы задач у младших школьников могут быть сформированы следующие способности:

- принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности;
- умение действовать по плану и планировать свою деятельность;
- умение контролировать процесс и результаты своей деятельности;
- умение адекватно воспринимать оценки и отметки;
- готовность к преодолению трудностей;
- целеустремлённость и настойчивость в достижении цели.

Библиографический список

1. 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.
2. Программа формирования универсальных учебных действий // Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М., 2009. – 134 с.
3. Современные педагогические технологии в специальном образовании / под ред. Т. Л. Лещинской. – Мн. : Нар. асвета, 2005. – 143 с.
4. Сорокин В. М. Специальная психология / под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.

5. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
6. Условия и механизмы повышения качества специального образования / под ред. А. Н. Коноплева. – Мн. : Нар. асвета, 2006. – 247 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения. – М., 2009. – 128 с.
8. Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития. – М. : ТЦ «Сфера», 2005. – 320 с.
9. Шевченко С. И. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты. – М., 1999. – 284 с.

ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ И ИХ ВНИМАНИЕ

В. В. Шорохова

*Аспирант,
Институт коррекционной
педагогики и психологии,
Национальный педагогический университет
им. М. П. Драгоманова,
г. Киев, Украина*

Summary. The article describes the features of the state of attention of mentally retarded students in grades 1–4. The dependence of the specific function of attention from the psychosomatic health of mentally retarded students. The data obtained from the use of the balancing board Dr. F. Belgau correction attention mentally retarded students in learning activities.

Keywords: students with intellectual disabilities; attention; correction; psychosomatic condition; balancing board Dr. F. Belgau.

Стратегическая цель государственной образовательной политики связана с созданием образовательной среды, обеспечивающей успешное обучение детей с нарушениями психофизического развития. Развитие современной цивилизации порождает и негативные факторы, которые оказывают влияние прежде всего на здоровье людей. В частности, среди учащихся с интеллектуальной недостаточностью растет число детей с различными соматическими нарушениями.

Как справедливо утверждает В. Н. Синев, «умственная отсталость определяется не этиологическими факторами, а их ранним влиянием на мозг ребенка. В частности, различные врожденные, наследственные, приобретенные вредные воздействия в прена-

тальный и ранний постнатальный периоды приводят к общему психическому недоразвитию» [8, с. 67].

Современные педагоги в отличие от медиков начали в отношении таких детей употреблять термин «дети с сопутствующими, сложными нарушениями» (О. Д. Гонеев), «дети с комплексными нарушениями» (В. Н. Синева, Г. Н. Коверник).

Под сложными нарушениями развития М. Г. Блюмина, Т. А. Басилова, Н. А. Александрова понимают наличие двух или более выраженных первичных нарушений у одного ребенка [2; 3]. Особенностью такого ребенка является то, что первичный дефект связан у него не с одним, а с рядом нарушений, заключается в полном или частичном выпадении функций различных анализаторов (Л. С. Выготский). Между тем Л. С. Выготский неоднократно упоминал о взаимосвязи и взаимовлиянии различных функций организма, как психических, так и соматических [4].

Цель статьи: описание результатов исследования состояния внимания младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В результате анализа данных медико-психолого-педагогического обследования 204 учащихся 1–4 классов с интеллектуальной недостаточностью мы выделили две группы школьников с имеющимися у них нарушениями и отклонениями в психофизическом развитии. Одну группу (58%) составили дети, у которых интеллектуальная недостаточность сопровождалась соматическими нарушениями. у них наряду с умственной отсталостью имеются соматические заболевания, в результате чего нарушается согласованность уровней эмоциональной регуляции, возникают различные эмоционально-поведенческие расстройства, которые обуславливают отклонения в психическом развитии детей. Эту группу составили дети с интеллектуальной недостаточностью и нарушениями зрения (миопия, амблиопия), слуха, хроническим тонзиллитом, кифозами, сколиозами, плоскостопием и т. д. Анализ экспериментальных данных показал, что у 12% младших школьников исследованной группы выявлено плоскостопие; у 5,5% детей наблюдался кифосколиоз; 1,5% учащихся имели сердечно-сосудистые заболевания; 7,5% составили дети с синдромом Дауна; у 4,5% респондентов имеется минимальная мозговая дисфункция; у 1,5% детей – гидроцефалия; у 2% детей выявлено искривление носовой перегородки; 13,5% учеников имели различные нарушения зрения. На основе данных, полученных в ходе экспериментального исследования, было определено, что среди респондентов самым распространенным заболеванием

является хронический тонзиллит (19 %), в результате чего ученики длительное время не могут сосредоточиться на чём-либо. Наиболее часто в личных делах учащихся указывается, что дети часто болеют респираторными заболеваниями, имеют обострение хронического тонзиллита, аденоиды. Аденоиды мешают носовому дыханию, в результате чего нарушается кровоснабжение мозга кислородом, и ребенок начинает дышать ртом, иногда даже хрипит. Это приводит к быстрой утомляемости и как следствие – нарушению внимания. Нервные клетки теряют восприимчивость, не реагируют на различные раздражители, часто при этом наступает сонливость. Ребенок становится рассеянным, быстро утомляется, перестает реагировать на действия окружающих.

Во вторую группу вошли ученики, у которых интеллектуальная недостаточность сопровождалась нервно-психическими нарушениями (42 %). Наибольший процент (18 %) составили дети с психоорганическим синдромом; 3,5 % – дети с эпилепсией; у 16 % имеются аутистические черты личности; 4,5 % – дети с психопатией. Характерно, что у всех 204 респондентов имеются различные речевые нарушения.

Учитывая полученные результаты, мы пришли к выводу о необходимости коррекции внимания младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В психологии внимание рассматривается как сосредоточенность сознания и его направленность на что-либо, имеющее значение для человека. Как одну из функций произвольной регуляции психической деятельности человека рассматривают ее известные психологи А. Б. Ананьев и Л. С. Выготский. Исследуя внимание, Л. С. Выготский указывал, что внимание детей всегда направляется и руководствуется интересом, поэтому причиной рассеянности ребенка всегда является несовпадение двух линий в педагогической деятельности: собственного интереса и предлагаемых учителем знаний. Поэтому в процессе учебной деятельности педагог должен проводить коррекционную работу по формированию внимания учеников и одновременно предотвращать причины их невнимательности. Одновременно с целью коррекции внимания у учащихся 1–4 классов с нарушениями интеллекта необходимо формировать интерес к выполняемой ими учебно-познавательной деятельности.

Е. А. Милерян рассматривал внимание как динамику функционирования организации психической деятельности животных и человека, физиологической основой которых является

источник оптимального возбуждения или доминанты. По мнению Е. А. Милеряна, внимание как форма организации отражательной деятельности является необходимым условием образования новых и усовершенствования имеющихся связей, лежащих в основе любого обучения и воспитания. Поэтому умение овладевать вниманием школьников является необходимым условием успеха учебно-воспитательной работы с ними [7].

Раскрывая функции внимания, О. В. Гунина указывает, что внимание обеспечивает избирательное отношение к предметам, явлениям, ситуациям, помогая сознанию человека концентрироваться на значимых объектах и иметь четкую информацию о них. Объем внимания обеспечивает получение на должном уровне информации, которая направляет сознание человека на определенный объект. Кроме того, объем внимания характеризует способность человека перерабатывать информацию [5, с. 16]. И. И. Ахтамьянова, рассматривая вопросы, касающиеся регуляции и саморегуляции внимания, пришла к выводу, что способность к распределению внимания определяет успешность обучения и практической деятельности, поскольку регулирующая функция внимания заключается в организации как психической, так и практической деятельности человека [1].

С. В. Лиепинь, изучая особенности внимания учащихся младших классов вспомогательной школы доказала, что у школьников с неосложненной формой олигофрении наблюдается наименьшее отставание от нормы в показателях объема внимания, устойчивости, распределения, а также в динамике развития этих свойств [6]. Поэтому состояние внимания младших школьников с интеллектуальной недостаточностью проявляется в одной из ведущих составляющих психики – когнитивной сфере.

Внимание, как одна с психических функций, тесно связано с другими психическими функциями, на что указывал Л. С. Выготский в работе «Проблемы развития психики». Межфункциональные связи Л. С. Выготский рассматривал как центральный момент развития сознания и как продукт прижизненного индивидуального развития.

С целью изучения состояния внимания у учащихся 1–4 классов с нарушениями интеллекта нами было проведено исследование, в котором использовались следующие методики: модифицированный тест «Корректурная проба» Б. Бурдона, модифицированная корректурная таблица А. Г. Иванова-Смоленского, модифицированная методика Пьерона-Рузера,

модифицированный тест Рисса (методика переплетенных линий), методика «Запомни и расставь точки». Анализ состояния внимания респондентов до эксперимента представлен в табл. 1.

Таблица 1

**Состояние внимания у учащихся 1–4 классов
с нарушениями интеллекта**

Свойства внимания	Уровни внимания, %		
	Высокий	Средний	Низкий
Стойкость внимания	13,2	25,7	61,1
Объем внимания	15,3	35,1	49,6
Концентрация внимания	18	38,7	43,3
Распределение внимания	16,2	44,9	38,9
Переключение внимания	17,6	37,1	45,3
Всего:	16,1	36,3	47,6

Учитывая полученные данные о состоянии внимания учащихся 1–4 классов с интеллектуальной недостаточностью, мы для коррекции внимания использовали балансировочную доску доктора Ф. Белгау и техническое оборудование к ней [9].

С целью изучения влияния балансировочной доски на состояние внимания младших школьников нами было проведено экспериментальное исследование в специальной школе-интернате № 26 г. Киева, в котором приняли участие 46 учеников 1–4 классов с интеллектуальной недостаточностью.

Перед началом эксперимента нами проведено несколько вступительных занятий по адаптации детей к работе на балансировочной доске, поскольку каждый класс был обеспечен соответствующим оборудованием. Занятия на балансировочной доске проводили три раза в неделю, продолжительностью по 15 минут каждое.

На начальном этапе эксперимента проводилась работа с педагогами специальной школы (анкетирование, обсуждение хода и результатов эксперимента, консультации, тренинги, семинары). Кроме того, были разработаны общие указания к выполнению упражнений на балансировочной доске.

Предложенные доктором Ф. Белгау упражнения мы модифицировали с целью использования их для коррекции внима-

ния детей с нарушениями интеллекта, объединив все упражнения в два комплекса:

– комплекс № 1: упражнения с силиконовыми мешочками БИНИ (выполнение одним учеником);

– комплекс № 2: упражнения с силиконовыми мешочками БИНИ (выполнение двумя учениками или учеником с ассистентом).

После проведения занятий на протяжении первых месяцев нами были зафиксированы положительные изменения: дети научились балансировать, лучше удерживать равновесие, улучшились устойчивость и объем внимания. Дети внимательно наблюдали, прослеживая глазами за изменением объектов (мешочков БИНИ), одновременно выполняя несколько задач одного упражнения: балансирование, ловля и перебрасывание мешочков БИНИ, прослеживая глазами за направлением движения мешочка. Наиболее результативными, по данным проведенного исследования, явились изменения в концентрации внимания: школьники лучше сосредотачивались при выполнении упражнений, почти все на втором занятии без ошибок выполняли по 2–3 упражнения, прислушиваясь к инструкциям учителя. Анализ динамики состояния внимания исследуемых школьников отражен в табл. 2.

Таблица 2

Динамика состояния внимания учащихся после работы
с балансировочной доской Ф. Белгау

Ученики с нарушениями интеллекта	Тест Б. Бурдона		Тест Иванова – Смоленского	Тест Пьерона – Рузера	Тест: Запомни и расставь точки	Тест Рисса
	Устойчивость внимания	Концентрация внимания	Точность внимания	Распределение и переключение внимания	Уровень объема внимания	Устойчивость
Контрольные классы	5,61	46,27	49,52	0,62	14,8	11,2
Экспериментальные классы	10,19	52,48	57,52	1,71	19,3	16,4
Разница	4,58	6,21	8,0	1,09	4,5	5,2

Выводы

Как свидетельствуют результаты полученных данных, общая разница в показателях состояния внимания учащихся экспериментального и контрольного классов составляет 4,82. Таким образом, использование балансирующей доски доктора Ф. Белгау способствует коррекции внимания учащихся 1–4 классов с интеллектуальной недостаточностью.

Кроме того, организованное должным образом в учебном заведении лечение соматических и психических заболеваний является только частью коррекционной работы. Корректируя внимание младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, необходимо учитывать их психосоматическое состояние здоровья с целью более успешного овладения ими учебного материала.

Библиографический список

1. Ахтамьянова И. И. Регуляция и саморегуляция внимания учащихся : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – 19.00.07. – М., 1986. – 16 с.
2. Басилова Т. А., Александрова Н. А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития : пособие для родителей. – М. : Просвещение, 2008. – 111 с.
3. Блюмина М. Г. Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов // Дефектология, 1983. – № 3. – С. 3–10.
4. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. – М. : Педагогика, 1983. – 366 с.
5. Гунина Е. В. Особенности объема зрительного внимания у подростков массовой и вспомогательной школ : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – 19.00.07. – М., 1987.
6. Лиепинь С. В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательной школы // Дефектология. – 1977. – № 5. – С. 20–25.
7. Милерян Е. А. Вопросы теории внимания в свете учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности // Советская педагогика. – 1954. – № 2. – С. 55–67.
8. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. 1. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
9. URL: <http://www.balametrics.com>.

II. INTERACTION OF THE SUBJECTS IN SPECIAL EDUCATION AND PSYCHOLOGY: APPROACHES, FORMS AND METHODS

ВЗГЛЯД РОДИТЕЛЕЙ – ОРИЕНТИР ДЛЯ ПЕДАГОГА В ОПРЕДЕЛЕНИИ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Т. В. Лисовская

*Кандидат педагогических наук,
доцент,
аспирант,*

Д. Н. Забелич

*Национальный институт образования,
Министерство образования Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь*

Summary. This article analyzes the educational needs of parents of children with severe multiple mental and physical disorders enrolled in correctional centers, developmental education and rehabilitation, and satisfaction of teachers work on existing educational programs within the competence approach.

Keywords: children with severe multiple mental and physical disorders; life competencies; functional competence; situational-behavioral competence; supportive and communicative competence.

Инновации в содержании специального образования обусловлены рядом обстоятельств. Происходит переосмысление образования как процесса формирования способной к самостоятельной жизнедеятельности личности в мобильном социуме и улучшения качества ее жизни. В образовании усиливаются инклюзивные тенденции, возрастает роль семьи в воспитании детей. Включение всех детей в организованный образовательный процесс означает создание адекватных условий для обучения **каждого** ребенка в соответствии с его **возможностями**.

Из истории вопроса

На всей территории Республики Беларусь начиная с 1999 года открываются новые инновационные учреждения образования – центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Сегодня таких учреждений в республике 141, в них получают психологическую, медицинскую, социальную и коррекционно-педагогическую помощь 7 300 детей с выраженными нарушениями психофизического развития. Эти дети составляют 5,57 % от общего количества детей с особенностями психофизического развития от рождения до 18 лет.

В Республике Беларусь подготовлен и издан ряд нормативных документов по воспитанию и обучению детей данной категории, с полным перечнем которых можно ознакомиться на сайте специального образования Министерства образования Республики Беларусь (www.asabliva.by) [5].

ЦКРОиР – это государственные полифункциональные учреждения образования, в которых обучаются дети с выраженными нарушениями развития. Речь идет об оказании коррекционно-педагогической помощи детям, имеющим два и более психофизических нарушения, например интеллектуальную недостаточность (умственная отсталость) и нарушения функций опорно-двигательного аппарата. Дети с данным сочетанием нарушений в ЦКРОиР составляют 90 %. Также встречаются дети с синдромом Дауна, когда интеллектуальная недостаточность умеренной либо тяжелой степени сочетается с аутистическими нарушениями. Есть в ЦКРОиР дети с различными сенсорными нарушениями (нарушение слуха или нарушения зрения) в сочетании с выраженной интеллектуальной недостаточностью или тяжелыми двигательными нарушениями.

Одной из задач образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями является деинвалидизация семьи, в которой воспитывается такой ребенок. В то время, когда ребенок обучается, его родители имеют возможность полноценно работать, семья ведет активную социальную жизнь, имеет возможность почувствовать ответственность за дальнейшую жизненную перспективу своего ребенка.

Выстроенная педагогическая система коррекционного образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями стремится повысить степень их функционирования, уменьшить влияние различных функциональных ограничений на жизнедеятельность и создать условия для участия этих детей в жизни общества.

На современном этапе обучение данной категории детей осуществляется в соответствии с утвержденными Министерством образования Республики Беларусь учебным планом (с 2005 года),

учебными программами ЦКРОиР (с 2007 года) и предметными методиками обучения (с 2010 года).

Особенностью разработанного и внедренного в практику учебно-методического обеспечения является его **направленность на обогащение социального опыта** и подготовка готового к самостоятельной жизнедеятельности ребенка [3].

Проблемы сегодняшнего дня и пути их решения

Целью учебных занятий в первую очередь является формирование жизненно необходимых умений и навыков. Однако стремительные изменения, происходящие в жизни общества, требуют изменения подхода к образованию данной категории детей. Умения и навыки без готовности к их применению в жизненно важных ситуациях не позволят ребенку с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями стать субъектом деятельности. Актуальным становится вопрос не только о формировании умений и навыков как **способности** к деятельности, но и об отработке определенных способов действий в реальных жизненных ситуациях, то есть формировании **готовности** к деятельности.

Проблема формирования жизненных компетенций является современной, в связи с повышенными требованиями к готовности детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями к вступлению в социальное взаимодействие в условиях современного постоянно меняющегося мобильного социума. Родители данной категории детей в гораздо большей степени влияют на образовательный процесс, являются инициаторами изменений, целью которых служит улучшение качества жизни детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями и семьи в целом.

Мы не можем пока предложить дальнейшую занятость для выпускников с такими нарушениями после окончания их обучения, в том числе и в связи с их недостаточной способностью и готовностью действовать в жизненно значимых ситуациях. Таким образом, на первое место встает вопрос формирования **жизненных компетенций** [2].

Поэтому сегодня актуальным является определение содержания жизненных компетенций детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, определение соотношения академических знаний и жизненных компетенций, разработка методики их формирования и определение критериев их сформированности.

Нами было проведен опрос взрослых участников образовательного процесса – родителей и педагогов (сентябрь – декабрь 2013 года). Целью данного анкетирования было определение образовательного запроса семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. с другой стороны, нужно было выявить удовлетворенность педагогов теми требованиями, которые на данном этапе предъявляют к их педагогической деятельности программы обучения и воспитания детей данной категории, а также необходимость внесения изменений в эти программы в соответствии со взглядами родителей на возможности обучения их детей сейчас и успешной жизнедеятельности после окончания обучения.

Родителям было предъявлено 25 вопросов, часть из которых требовала выбора одного или нескольких ответов из предложенных вариантов, а часть предполагала свободный ответ. В опросе приняли участие семьи (73 респондента), чьи дети обучаются в ЦКРОиР.

Более половины детей из опрошенных семей (54,7%) обучаются пять лет и более. 67,1% респондентов отмечают, что ребенок ходит на занятия с удовольствием, еще 20% – что ребенок чаще хочет заниматься, чем не хочет. Родители детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями являются активными участниками образовательного процесса: 72,6% опрошенных знают, какие уроки и занятия есть у их ребенка в ЦКРОиР. Родители отмечают, что больше всего нравятся детям занятия творческой направленности (музыкальные занятия в числе любимых детьми указали 27,4% опрошенных); 15% выделили адаптивную физкультуру. 13,4% респондентов считают, что детям нравятся все уроки и занятия.

Далее родителям было предложено ответить на вопрос: «Какие умения наиболее необходимы ребенку для успешного будущего?» Умение обслуживать себя и выполнять простейшие бытовые действия самым необходимым определили 31,5% респондентов; умение вступать в контакт с окружающими людьми, а также умение правильно вести себя – выделили по 13,4% опрошенных. Умение определять опасные ситуации и уклоняться от них отметили 5,4% родителей. 26% респондентов считают необходимым для успешной жизни ребенка приобретение им всех вышеперечисленных умений. Соответственно, родители ожидают, что на занятиях в ЦКРОиР дети эти умения приобретут. На первое место 49,7% родителей считают необходимым поставить обучение на учебных занятиях навыкам самообслуживания; 23,2% ставят на первое место по значимости обучение умению хорошо

говорить. Обучение правильному поведению в разных жизненных ситуациях на первое место ставят 12,3 % опрошенных, на второе по значимости – 13,7%.

Анализируя полученные данные, можно увидеть, что большинство родителей реально представляет будущее своих детей, а также понимает, какие умения будут необходимы их детям для максимально возможной самостоятельности в дальнейшей жизни.

Однако часть родителей предполагают, что ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями необходимо учить так же и тому же, как и чему учат других детей, – 15 % анкетированных считают, что в первую очередь на учебных занятиях необходимо обучать чтению, письму, счету.

В полном объеме общеучебные навыки ребенок данной категории приобрести не сможет. Многие родители это понимают. Но нам представляется, что под желанием обучать ребенка так же и тому же, как и чему учат остальных детей, кроется желание некой «нормальности» существования семьи. Семья не должна инвалидизироваться из-за того, что один из ее членов не может на равных участвовать в социальной жизни в силу тяжести нарушений развития. Таким образом, обучение ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями должно быть направлено на нормализацию его существования, то есть на формирование максимально возможной самостоятельности путем приобретения им умений и навыков, позволяющих получить опыт различных видов действий, а также вырабатывания готовности осуществлять эти действия в жизненно важных ситуациях.

Особое внимание родителями уделяется вопросу обучения правильному поведению в различных жизненных ситуациях. 69,8 % опрошенных считают необходимым научить этому своего ребенка. Это связано в первую очередь с тем, что дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями сегодня уже не остаются постоянно дома. Семьи, воспитывающие таких детей, ведут достаточно активный образ жизни (73,9 % опрошенных семей). Дети вместе со своими родными бывают в общественных местах, участвуют в различных совместных мероприятиях с их нормально развивающимися сверстниками. Родители не считают возможным скрывать своего ребенка (только один из опрошенных отметил, что общество не готово принять таких детей). Однако в целях социализации ребенка и обеспечения его безопасности необходимо, чтобы у него сформировались поведенческие способы действий.

Родители отмечали, что больше всего необходимо научить ребенка максимально возможной самостоятельности.

В опросе также приняли участие педагоги (учителя-дефектологи, воспитатели) ЦКРОиР (всего 35 респондентов). Им была предложена анкета из 24 вопросов, предполагающих либо выбор одного или нескольких вариантов ответа, либо свободный ответ. Нам было необходимо определить, насколько работа в рамках учебных программ ЦКРОиР удовлетворяет педагогов, и какие изменения педагоги считают необходимым внести в образовательный процесс с детьми данной категории.

В первую очередь педагоги (34 % респондентов) отметили недостаточный на данном этапе уровень образования выпускников с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями для обеспечения их социально-бытовой занятости.

Педагоги указывают, что в учебные программы работы с детьми данной категории должен быть заложен, в качестве альтернативы перечню учебных достижений, перечень формируемых способов действий, а также практических ситуаций для их отработки (60 и 85,7 % респондентов соответственно считают их необходимыми).

В соответствии с образовательным запросом родителей, педагоги, работающие в ЦКРОиР, считают, что на учебных занятиях детей можно полностью или частично научить навыкам самообслуживания (77,1 % опрошенных), социальному взаимодействию с другими людьми (60 %), ситуационному поведению (28,5 %).

Большинство опрошенных (82,8 %) отмечает, что специальное моделирование жизненных ситуаций является наиболее эффективным приемом при формировании социального опыта у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Важным в процессе обучения педагоги считают обращение к жизненному опыту детей (34,2 %).

Необходимым внести изменения в существующие учебные программы обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями считают 45,7 % опрошенных.

Внося предложения по улучшению качества жизни данной категории детей, педагоги отмечали необходимость создания адаптивной среды, информационной поддержки для семей, воспитывающих детей, а также обеспечения возможности дополнительного образования. Родители хотели бы, чтобы их дети обязательно посещали детский коллектив, имели возможность санаторно-курортного лечения, большей социальной защиты со

стороны государства, продолжили бы свое обучение после 18 лет или имели различной формы занятость во взрослой жизни.

Таким образом, родителям хотелось бы обеспечить будущее своих детей, в котором дети могли быть максимально самостоятельными. с другой стороны, педагоги отмечают, что у детей можно сформировать умения и навыки, необходимые для приобретения самостоятельности при определенном подходе к обучению, предполагающем формирование определенных способов действий в жизненно важных ситуациях. То есть можно говорить о необходимости формирования у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями определенных жизненных компетенций [2].

Жизненная компетенция – это многоуровневая категория, которая формируется на протяжении всей жизнедеятельности человека, начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими, в процессе её формирования личность проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентиры, профессиональные навыки, благодаря воспитанию, образованию [1].

Однако жизненная компетенция не может быть определена через некоторую сумму знаний и умений, но исключать их нельзя. Вот здесь встает вопрос о соотношении академических знаний и жизненных компетенций. Это соотношение нельзя механически выразить в процентах, встав на путь рационализма. Жизненные компетенции рассматриваются в структуре образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями как способность и готовность к использованию прагматических знаний, умений и навыков, **уже необходимых** ребенку в обыденной жизни. Жизненные компетенции формируют путем привития доступных ребенку базовых способов коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемые жизненные компетенции обеспечивают развитие отношений с окружением в **настоящем**. При этом движущей силой развития становится **опережающая** наличные возможности ребенка **интеграция** в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого сознательно дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей.

Содержательным ядром жизненных компетенций, на наш взгляд, могут стать *потребности*, которые являются внутренними возбудителями активности и проявляются в зависимости от ситуации. Потребности – это основные программы поведения, посредством которых реализуется функционирование (жизнедеятельность) субъекта (Б. И. Додонов).

Существует множество классификаций потребностей. Но без сомнения во всех классификациях к жизненно важным потребностям уверенно относят физиологические нужды человеческого организма: потребность в воздухе, еде, питье, сне, отдыхе. На следующие места по важности относят потребность в самосохранении, общении, познании, труде и отдыхе.

Структуру жизненной компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями можно представить в виде актуальных видов деятельности, вытекающих из жизненно важных потребностей и актуального витагенного опыта, который накапливается в специально моделируемых ситуациях, актуализирующих жизненные потребности, тренирующих способность и готовность обучающегося к использованию этих видов деятельности при различных обстоятельствах.

Проведя количественный и качественный анализ анкетирования, мы предположили, что содержательным ядром жизненных компетенций могут стать **потребности** детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, инструментальным ядром – **способы действий**.

Образование выстраивается исходя из актуальных потребностей детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Сложность заключается в том, чтобы научиться эти потребности выделять. Главным источником знаний о ребенке является наблюдение за ним, фиксирование и анализ всех его проявлений, восприятие болевых точек ребенка и избрание соответствующей стратегии и тактики. Педагог постигает и развивает рефлексивную деятельность, что помогает ему получать дополнительную информацию о потребностях ребенка, условиях успешного включения его в учебное взаимодействие.

Мы попытались сформулировать следующие **жизненные компетенции**: *функциональная, ситуационно-поведенческая и поддерживающе-коммуникативная* [4]. Наиболее объемная по содержанию, а значит, и по количеству потребностей – функциональная (все физиологические потребности), объединяющая все компетенции между собой – поддерживающе-коммуникативная, выражающая

сформированность каждой – ситуационно-поведенческая, направленная на формирование социально востребуемого поведения.

Так, например, сформированность функциональной жизненной компетенции предполагает способность и готовность ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями к удовлетворению физиологических потребностей (самостоятельно принимать пищу, одеваться и раздеваться, пользоваться туалетом, умываться и т. д.), приобретение им опыта, необходимого для осуществления повседневной жизнедеятельности, формирование способов действий с предметами с учетом их функционального назначения.

Поддерживающе-коммуникативная жизненная компетенция предполагает способность и готовность ребенка, независимо от имеющихся у него коммуникативных умений, вступать в общение доступными для него способами и средствами, как речевыми, так и неречевыми, на вербальном (словесном) и невербальном уровнях с целью установления взаимоотношений с окружающим миром.

Ситуационно-поведенческая жизненная компетенция предполагает способность и готовность ребенка выбирать ту форму поведения, которая соответствует данной конкретной ситуации (правильно вести себя за столом, просить прощения, если виноват), т. е. выработать необходимые формы поведения, необходимые в различных жизненных ситуациях. Именно специально созданные ситуации для отработки социально востребуемого поведения будут способствовать приобретению детьми социального опыта, что, на наш взгляд, является основной целью коррекционно-развивающего обучения данной категории детей.

Мы предполагаем, что овладение жизненными компетенциями детьми с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями будет свидетельствовать о максимально возможной готовности их к самостоятельной жизни. Действуя в реальных жизненных ситуациях, ребенок сможет приобрести практический опыт. На основе такого опыта можно будет стимулировать у ребенка готовность включиться в жизнь социума, действовать в реальных жизненных ситуациях и в итоге приобрести максимально возможную самостоятельность.

Библиографический список

1. Варенова Т. В. Структурирование жизненных компетенций у детей с особенностями психофизического развития // Междунар. науч.-практ. интернет-конф. «Формирование личности ребенка с особыми

образовательными потребностями в условиях меняющегося мира». URL: <http://itdsel.bspu.unibel.by> (дата обращения: 14.01.2013).

2. Забелич Д. Н. К вопросу о формировании жизненных компетенций у детей с тяжелыми и множественными психофизическими нарушениями на основе витагенного обучения // Социальная поддержка детей и молодежи – основа благополучного и процветающего общества : междунар. сб. науч. тезисов РЦСАД. – Ташкент, 2013. – С. 62–65.
3. Лещинская Т. Л. Образовательный процесс в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации // Дэфекталогія. – 2007. – № 4. – С. 12–17.
4. Лисовская Т. В. Жизненные компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями: содержание и критерии сформированности // Специальное образование : мат-лы X междунар. науч. конф., 23–24 апр. 2014 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014. – Т. II. – С. 196–199.
5. Asabliva.by : сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь / Управление спец. образования М-ва образования Респ. Беларусь. Минск, 2010. URL: <http://www.asabliva.by> (дата обращения: 26.02.2014).

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО В РЕШЕНИИ КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Д. М. Маллаев

*Доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО, профессор,
Дагестанский государственный
педагогический университет,
г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия*

Summary. Provides educational opportunities at correctional-educational work with children of pre-school age with visual impairments. The main functions of the gaming activities of children. Identifies the key preparatory steps for visually impaired and blind to the game aimed at enhancing the potential of children with Visual impairment and correction of the shortcomings of its physical and moral development.

Keywords: game; games; children with low vision correction; upbringing; education.

Происходящие в настоящее время в России глубокие социокультурные изменения определяют актуальность разработки методологических и теоретических оснований внедрения инновационных образовательных программ и технологий, ориентированных на качественное совершенствование процесса социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Наиболее приоритетным и закономерным направлением социальной адаптации детей с нарушениями зрения является игровая деятельность, которая помогает успешному прохождению процесса социальной адаптации, решая еще и задачи коррекционно-компенсаторной направленности.

Отличительной особенностью игры является содержание, которое реализуется через систему двигательных действий, направленных на создание условий, требующих проявления интеллектуальных, нравственных, психофизических возможностей человека. Образовательно-воспитательные возможности игры регламентируются правилами или условиями, выполнение которых определяет необходимость проявления как двигательных, так и нравственных качеств. Кроме того, игра является аффективным психолого-педагогическим методом изучения индивидуальных особенностей слепых и слабовидящих, так как активность ребенка в игровой ситуации демонстрирует его поведение. Сформированные личностные качества особенно ярко проявляются при разрешении детьми конфликтных ситуаций.

Игры для слепых и слабовидящих детей создают условия развития компенсаторных возможностей. Дифференциация и иерархизация признаков игровых атрибутов и аксессуаров в представлении, умение сравнивать реально воспринимаемые игровые действия и атрибуты с ранее сформированными образами представлений создают возможность для овладения детьми более сложными видами игр [1].

Разработка педагогических основ игры с целью коррекции и восполнения дефицита физического и нравственного развития слепых и слабовидящих создает благоприятные условия для социальной реабилитации и интеграции инвалидов с нарушением зрения, физически и нравственно подготовленных к высокопроизводительному труду, к условиям современных рыночных отношений. Таким образом, изучение теории и практики использования игры в норме и при патологии позволило выделить в игровой деятельности детей с нарушениями зрения следующие функции игры [1]:

1. Воспитывающая функция заключается в том, что игра создает возможности для воспитания детей. Эти возможности заключены в содержании игры, игровых и ролевых действиях, взаимоотношениях в игре и т. д. В игре воспитываются физические и нравственные качества, навыки, умения.

2. Развивающая функция игры опирается на теорию Л. С. Выготского о том, что в концентрированном виде игра содержит

в себе тенденции развития, что ребенок в игре пытается совершить прыжок над уровнем своего обычного поведения. В ней активно развивается восприятие, память, мышление, формируются и развиваются нравственные, физические и общечеловеческие качества, навыки, умения.

3. Социально-адаптивная функция приспособливает детей к условиям общественного развития, формирует их социальный опыт; взаимоотношения, взаимодействия взрослых, их отношения в реальной жизни. Ориентирует на трудовые действия взрослых (манипулирование орудиями труда, атрибутами для сюжетно-ролевых игр), на социальные нормы и требования (забота о больном ребенке, об удобстве пассажиров, родителей о детях, младших братьях и сестрах, домашних животных и т. д.). Всё это создает условия для социальной реабилитации и адаптации ребенка к жизни, труду, быту, интеграции в условиях современного общества.

4. Упражняющая функция позволяет формировать различные навыки и умения в результате многократного упражнения – повторения игровых и двигательных действий. Игры различной интенсивности (малой, средней, большой) позволяют адаптировать детей с нарушением зрения к физической нагрузке, а воспитателю предоставляют возможность дозировать ее в ходе игры через различное двигательное содержание игры с ходьбой, бегом, прыжками, метаниями. В результате многократного повторения различных игр формируются основные жизненно необходимые движения у детей, активизируется речевое и игровое общение.

5. Формирующая функция состоит в том, что через знания при систематическом использовании различных игр формируются качественные образования двигательной (ориентировка и равновесие в пространстве, координация, скоростно-силовые качества), интеллектуальной (познавательные возможности, логическое мышление) и нравственной (нравственные представления, качества, поведение, оценка) сфер детей с нарушениями зрения. Ребенок получает знания об окружающей среде и жизни людей.

6. Регулирующая функция заключается в том, что условия игры и правила ставят перед ребенком определенные требования, которые регулируют его поведение, речевое общение, поступки, действия. Игры с правилами регулируют последовательность выполнения игровых и двигательных действий в рамках общего требования к играющим, ориентируют на формирование нравственного опыта и нравственной регуляции поведения.

7. Организующая функция игры заключается в том, что она создает условия для формирования индивидуального и совместного поведения детей, воспитывает организационные способности, требует четкого выполнения условий и правил поведения, самоорганизации.

8. Компенсаторно-коррекционная функция игры заключается в том, что она создает условия и мобилизует ресурсы и потенциальные возможности организма детей с дефектом зрения. Ее эффективность зависит от времени начала коррекционной работы и исходного уровня развития компенсаторных процессов, учета специфики организации и руководства игрой, наличием специальных игровых аксессуаров. Таким образом, представленные функции игры в комплексном их использовании имеют не только разграничительные тенденции, но и общие. Особенно тесная взаимосвязь прослеживается между такими функциями игры, как воспитывающая, развивающая, формирующая, которые воздействуют на детей комплексно в процессе формирования игры.

Аналитический обзор литературы по вопросам игровой деятельности слепых и слабовидящих детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста показывает, что в специальных детских садах и школах накоплен значительный опыт организации и проведения различных видов игр. Игра, являясь ведущей деятельностью дошкольника, создает благоприятные условия детям младшего школьного возраста для успешного овладения новым видом деятельности – учением, обуславливает главные изменения в психологии ребенка.

В наших исследованиях выявилось, что основой успешной организации игровой деятельности слепых и слабовидящих детей является создание модели руководства игрой в специальном детском саду и школе. Разработанная методика поэтапной подготовки слепого и слабовидящего к игре явилась определяющей для выбора методов и приемов, направленных на активизацию потенциальных возможностей ребенка с нарушением зрения в коррекцию недостатков его физического и нравственного развития.

Сформированность игровых и двигательных навыков и умений создает возможность слепому и слабовидящему ребенку осуществлять на более высоком уровне игровое общение, строить взаимоотношения и взаимодействия в совместной игре, что обеспечивает социальную адаптированность в различных эмоциональных состояниях в различных видах игр в соответствии с нравственными нормами.

Игровая деятельность в создаваемых нами условиях, учитывающих специфику игры слепых и слабовидящих детей в знакомой ребенку обстановке, обеспечивает эффективность и успешность его участия в совместной игре. Как показал А. В. Запорожец, в любой знакомой деятельности ребенок сокращает время на ее восприятие и ориентировку, что выступает важным условием для слепого и слабовидящего ребенка в совместной игре. Игровая деятельность, организуемая в знакомом пространстве с заранее обследованными детьми и игровыми атрибутами, сокращает время на ориентировку в игре [1].

Для нравственной ориентации слепых и слабовидящих детей на нормы поведения нами была разработана методика использования экспериментально разработанных игр и проблемных ситуаций, направленных на формирование у детей нравственных позиций в совместной игре со сверстниками и с участием воспитателя в игре на уровне партнера, корректирующего при необходимости восприятие предложенных ситуаций.

Специальная методика организации игр, содержащих основные движения (бег, метания, прыжки и др.), способствовала активизации формирования двигательных навыков и умений, что положительно сказалось на коррекции и восполнении дефицита физического развития слепых и слабовидящих детей.

Использование специфических ориентиров при организации игр (озвученная и контрастная мишень, отличающаяся от окраски стен, озвученные мячи, маяки, звуколиферы и др.) способствовало положительному влиянию на протекание исполнительских двигательных и игровых операций, на выделение дистантных ориентиров. Создание их комплексов расширило представление ребенка о возможностях игры и для использования в ней своих потенциальных возможностей в новых для него игровых условиях.

В ходе экспериментального исследования использовались специфические методы и приемы, направленные на коррекцию и формирование двигательных и игровых действий, на повышение двигательной активности. Методика включала в себя использование элементов психотехники (релаксация, саморегуляция и др.), помогающих слепому и слабовидящему ребенку овладеть пространством своего тела, двигательными действиями и обеспечивающих в дальнейшем мобилизацию потенциальных возможностей двигательной сферы в условиях совместной игры.

Использование в исследовании специально разработанных экспериментальных игр способствовало улучшению интенсивно-

сти и экстенсивности игрового общения, увеличению числа детей в игровых объединениях от двух до четырех-шести, а в некоторых случаях до девяти и более, что обеспечивало формирование крупных совместных игровых объединений, возникающих при условии высокого уровня развития взаимоотношений, личностных и коммуникативных качеств и нравственной регуляции поведения.

Библиографический список

1. Маллаев Д. М. Психология и педагогика игры слепого и слабовидящего ребенка. – М. : СМУР «Academa», 2008. – 328 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ КАК ОСНОВА ПРОФИЛАКТИКИ ГРАФИЧЕСКОЙ И ПРАКТОГНОСТИЧЕСКОЙ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н. В. Флёрко

*Старший преподаватель,
Гродненский государственный
университет им. Я. Купалы,
г. Гродно, Беларусь*

Summary. The article describes the connection between spatial orientation and dyscalculia as difficulty understanding simple number concepts. It offers the review of two varieties of dyscalculia. Damage of spatial representation systematizes in compliance with appearances of dyscalculia to children suffering from mental development delay.

Keywords: spatial representation; dyscalculia; mental development delay.

Одной из наиболее значимых проблем развития ребенка в детском возрасте является подготовка его к предстоящему обучению в школе. На первое место в готовности ребенка к обучению в школе выходит необходимый уровень развития познавательной деятельности, личностных качеств и познавательной мотивации (А. В. Белошистая, Н. Я. Кушнир, Н. А. Федосова, Л. А. Тишина). Познавательная деятельность является той основой, на базе которой ребенок будет овладевать навыками чтения, счета, письма, у него будет формироваться учебная деятельность. Одним из факторов успешного овладения числом и счетом являются сформированные пространственные представления и возможность ребенка ориентироваться в пространстве на их основе (А. В. Белошистая, Р. И. Лалаева, А. Гермаковска, М. G. Tosto и др.).

Низкий уровень пространственных представлений детей с задержкой психического развития создает неполноценную основу для формирования математических знаний в 1 классе.

Цель проводимого нами исследования – проанализировать роль формирования пространственных представлений в предупреждении графической и практогностической дискалькулии у детей с задержкой психического развития.

Формирование понятия числа и счетных операций в онтогенезе проходит достаточно сложный путь (Ж. Пиаже, 1955, 1956; П. Я. Гальперин, 1959; Н. А. Менчинская, 1955; В. В. Давыдов, 1957; Н. И. Непомнящая, 1958 и др.). На первых этапах развития ребенка представление числа и счетные операции носят наглядно-действенный характер и предполагают размещение пересчитываемых элементов во внешнем пространственном поле. Постепенно эти операции сворачиваются, переходят во внутренний план и заменяются наглядно-образным, а затем и отвлеченным арифметическим мышлением. Однако и на этих стадиях представление числа и счетные операции продолжают сохранять пространственные компоненты. Овладев десятичной системой, ребенок еще долго продолжает располагать ее элементы в известной пространственной схеме, в которой отдельные числа занимают свое место [2].

Среди нарушений процесса овладения математическими понятиями исследователи выделяют дискалькулии как специфические нарушения счетных навыков, которые обнаруживаются на начальной стадии обучения детей счету (Р. И. Лалаева, С. С. Мнухин, С. Л. Шапиро и др.).

Дискалькулия у детей представляет собой специфическое, сложное и стойкое нарушение в овладении счетными операциями, которое отрицательно влияет на школьную адаптацию ребенка, формирование его личности в целом, а в частности – на формирование культуры познания математики (Л. С. Цветкова).

Дискалькулия может наблюдаться как изолированное расстройство или входить в структуру других нарушений школьных навыков. Проявляется она в виде нарушения осмысления структуры числа, затруднений операций с числами, особенно со сложными числами и с переходом через десяток. Такие дети с трудом анализируют схему тела, определяют левую и правую стороны, отыскивают геометрические фигуры по образцу, соотносят предметы в пространстве, они плохо усваивают понимание времени на часах в связи с трудностью определения расположения стрелок на циферблате. Часто дискалькулия сочетается с дисграфией

в виде зеркального написания сходных букв. Но интеллектуальные процессы, такие как память, абстрактное мышление, обобщение, у таких детей не нарушены [1].

В основе развития дискалькулии находятся различные по своим проявлениям нарушения пространственных представлений (А. В. Белошистая, Р. И. Лалаева и А. Гермаковска, М. G. Tosto и сотрудники и др.).

К моменту окончания специального дошкольного учреждения дети с задержкой психофизического развития характеризуются низким уровнем пространственных представлений (Е. С. Слепович, Т. В. Лисовская, Т. Д. Марцинковская, О. В. Запиринская, З. М. Дунаева, С. Г. Шевченко и др.). Ориентировка в направлениях пространства осуществляется на уровне практических действий, затруднено восприятие перевернутых изображений, возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации (Е. С. Слепович и др.). Значительными являются трудности в восприятии и словесном обозначении пространственных отношений между предметами.

Отмеченные трудности детей с задержкой психического развития приводят к трудностям усвоения математических знаний в 1 классе. Согласно исследованиям Т. В. Волосовец и Е. Н. Кутеповой, после года пребывания в начальной школе учащиеся с нарушениями психического развития не овладевают математическими знаниями и навыками в предусмотренном программой объеме [3, с. 22].

Проведенное нами исследование учащихся 1 класса, обучающихся по программе для детей с задержкой психического развития, показало наличие корреляционной связи между показателями пространственной ориентировки и отдельными математическими умениями (сравнение чисел, определение соседей числа, использование математических понятий для обозначения операций сложения и вычитания).

Нами были проанализированы пространственные представления, недостаточность которых приводит к развитию двух видов дискалькулии, представленных в классификации L. Kosć [4]: практогностической и графической.

Практогностическая дискалькулия характеризуется неспособностью к использованию абстрактных математических символов при выполнении операций с объектами. Графическая дискалькулия характеризуется неспособностью конвертировать вербально предъявленную цифру в ее графический символ, заменить

словесное представление чисел их символами или даже просто скопировать написанное число.

В таблице представлен анализ связи пространственных представлений и проявлений практогностической и графической дискалькулии.

Нарушения пространственных представлений	Проявления дискалькулии
Практогностическая дискалькулия	
Нарушение ориентировки в направлениях «верх», «низ», «право», «лево»	Трудности усвоения десятичной системы
Трудности ориентировки на плоскости и листе бумаги	Трудности усвоения и воспроизведения числового ряда
	Трудности определения места числа в числовом ряду
	Трудности осуществления вектора направления счетных операций (операций сложения и вычитания)
	Трудности сравнения чисел
Графическая дискалькулия	
Нарушение ориентировки в направлениях «верх», «низ», «право», «лево»	Нарушена запись математических знаков
	Неспособность конвертировать вербально представленную цифру в ее графический символ
	Зеркальное написание цифр
Трудности ориентировки на плоскости и листе бумаги	Трудности скопировать написанное число

Следовательно, организация работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития может быть построена с опорой на развитие у них умений пространственной ориентировки, которые лежат в основе появления навыков счета. Изучение пространственной ориентировки позволит определить вероятность появления у ребенка с задержкой психического развития графической или практогностической дискалькулии и при необходимости своевременно начать проведение коррекционно-развивающей работы.

Библиографический список

1. Кривуля А. П. Трудности обучения математике младших школьников. URL: http://www.uspeh-centr.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=206 (дата обращения: 11.04.2014).
2. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их поражения при локальных поражениях мозга. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1962. – 432 с. URL: <http://izh-ortoped.udmurtiya.ru/luria/index.htm> (дата обращения: 25.01.2013).
3. Особенности усвоения математики учащимися с трудностями в обучении : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Ю. А. Костенкова ; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М. : РУДН, 2008. – 67 с.
4. Košč L. Vyvinova dyskalkulia ako porucha matematicnuch schopnosti v detakom veku // Otasky defectologie. – 1971. – № 4. – Р. 34–48.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Е. В. Скира

*Учитель-дефектолог,
Московский городской
педагогический университет,
г. Москва, Россия*

Summary. In the article the analysis of psychological and pedagogical literature on the development of the ability to solve arithmetic tasks mentally retarded students. The results of ascertaining experiment. Indicated the typical errors when arithmetical problems solves. Disclosed pedagogical conditions conducive to better understanding of the content of the text arithmetic problems.

Keywords: mentally retarded students; special (correctional) school VIII type; methods of mathematic teaching; arithmetical problem.

Изучение математики в школе VIII вида является одним из средств коррекции и социальной адаптации учащихся, подготовки их к овладению профессией.

Решение задач играет большую роль в развитии психических процессов и положительно сказывается на формировании личности учащегося в целом.

Рядом учёных в ходе исследований было выявлено, что при решении задач у учеников развиваются интерес к учебному предмету, мышление, речь, инициатива, волевые качества. В процессе решения арифметических задач учащиеся учатся планировать и контролировать свою деятельность, овладевают приемами самоконтроля, у них воспитывается настойчивость, воля

(Н. Д. Богановская, В. П. Гриханов, Г. М. Дульнев, М. Н. Перова, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, В. В. Эк).

Задачи способствуют углублению и расширению формируемых математических знаний и умений, а также закреплению вычислительных навыков.

В исследованиях Ю. Ю. Пумпутиса показано, что использование задач в качестве конкретной основы для ознакомления с новыми знаниями и для применения уже имеющихся у детей знаний играет исключительно важную роль в формировании у учащихся элементов материалистического мировоззрения. Решая задачи, ученик убеждается, что многие математические понятия имеют корни в реальной жизни, в практике людей.

Стойкие затруднения у умственно отсталых школьников вызывает решение арифметических задач. Решение арифметических задач помогает раскрыть основной смысл арифметических действий, конкретизировать их, связать с определенной жизненной ситуацией. Велика роль решения задач в подготовке учащихся с нарушением интеллектуального развития к жизни, к их дальнейшей трудовой деятельности. В арифметических задачах используется числовой материал, отражающий достижения нашей страны, что способствует расширению кругозора учащихся, обогащению их новыми знаниями об окружающей действительности. Здесь требуется умение выстраивать цепочку рассуждений, чтобы ответить на главный вопрос задачи. При этом учащиеся делают множество разнообразных ошибок, опускают промежуточные действия, неверно составляют краткую запись задачи, не могут пояснить даже правильно выполненное решение, смешивают задачи разных видов, теряют числовые данные (М. Н. Перова, А. А. Хилько, В. В. Эк).

В обучении решению арифметических задач условно можно выделить два взаимосвязанных этапа: ознакомление со структурой задачи, способами решения ее и обучение приемам вычислений (А. М. Леушина).

Первоклассники подчас не могут решить задачу лишь потому, что не понимают смысла слов, обозначающих то или иное действие: истратил, поделился, подарил и др. Поэтому в подготовительной к школе группе исследователи считают необходимым специально уделить внимание раскрытию смыслового значения слов, обозначающих те или иные действия. с этой целью необходимо учитывать, какие практические действия кладут в основу задачи (Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова) [4, с. 45–50].

Задача всегда содержит определенные отношения между составляющими ее компонентами. Возможность их выявления обусловлена процессом осмысления задачи; без должного понимания ее условия невозможно и полноценное ее воспроизведение. Понимание задачи является существенным условием правильного ее воспроизведения. Ошибки в повторении текста задачи, наблюдаемые у умственно отсталых школьников, обычно являются симптомами трудностей ее осмысления и понимания (М. И. Кузьмицкая) [5, с. 20–25].

Процесс работы учащегося над словесно сформулированной задачей начинается с ознакомления с нею. Первое ознакомление с задачей, как отмечают М. Н. Перова, В. В. Эк, А. А. Хилько, проходит у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида очень своеобразно, а ее осмысление протекает с большим трудом.

Эти трудности могут происходить из-за недостаточного знакомства учащихся с предметами или ситуациями, о которых идет речь в задаче, или из-за неумения представлять себе ситуацию на основании услышанного от учителя, прочитанного самостоятельно словесного текста, или вызываются тем, что учащиеся не понимают отношений между компонентами задачи, то есть не осмысливают ее строения. При осмысленном воспроизведении задачи у ученика должно возникнуть представление об изложенной в ней ситуации. Иначе говоря, воспроизведение задачи происходит на основе воссоздающего воображения [3, с. 78–85].

На основе описания, которое содержится в тексте задачи, надо представить себе ситуацию, отражающую условие задачи. Эта ситуация должна содержать основные данные задачи, а также те изменения, которым они подвергаются по условию задачи. Следовательно, надо вообразить себе развертывание событий, которое предопределено содержанием вопроса. Представить себе развертывание событий – серьезное задание для воспроизводящего воображения умственно отсталого школьника [6, с. 35–46].

Для того чтобы понять задачу, ученику специальной (коррекционной) школы VIII вида недостаточно воспринять ее условие в словесной форме путем чтения или восприятия на слух, необходимо, чтобы у него при этом возникли такие наглядные образы, которые, воплотив в себе содержание предложенного в задаче материала, обеспечили бы ее воспроизведение [1, с. 10].

Такая деятельность воссоздающего воображения возможна при нормальном взаимодействии обеих сигнальных систем, которое, как показывают исследования, и нарушено у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида (Н. И. Красногорский).

Проблема обучения пониманию текста арифметической задачи учащихся с нарушением интеллектуального развития отражена в трудах И. В. Зыгмановой, Р. А. Исенбаевой, Г. М. Капустиной, Н. Ф. Кузьминой-Сыромятниковой, М. И. Кузьмицкой, Н. А. Менчинской, К. А. Михальского, Н. И. Непомнящей, М. Н. Перовой, И. М. Соловьевой, А. А. Хилько, В. В. Эк и др.

Они указывают, что процесс понимания текста задачи, требующий слаженной работы комплекса сенсорно-перцептивных, речевых и интеллектуальных функций, представляет значительный интерес в аспекте взаимодействия речи и других психических функций [2, с. 5–6].

С целью изучения особенностей и разработки путей совершенствования работы над пониманием текста арифметической задачи в младших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида нами был проведен педагогический эксперимент. Экспериментальная работа проходила на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната VIII вида № 68 Юго-Западного административного округа города Москвы в 1 «А» и 3 «А» классе. Всего в эксперименте принимали участие 28 учащихся, у 20 учащихся диагноз «легкая степень умственной отсталости» (F 70), у 8 учащихся диагноз «умеренная степень умственной отсталости» (F 71).

На основе анализа программ (авторы М. Н. Перова и В. В. Эк) и учебников (автор Т. В. Альшеева) по математике для первого и третьего классов для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида нами была разработана *методика констатирующего эксперимента*, которая включала воспроизведение и решение простых задач для первого класса и воспроизведение и решение простых и составных задач для третьего класса.

Система оценки при воспроизведении условия задачи:

5 баллов – воспроизведение в основном правильное и достаточно полное: в нём сохранено строение задачи, правильно воспроизведены числа, а вопрос иногда содержит незначительное отклонение. Имеются изменения частичного характера, не касающиеся существа задачи.

4 балла – воспроизведение, в котором сохранено в основном строение задачи, но искажены отдельные слова и их последовательность, а также неправильно воспроизводятся числа.

3 балла – воспроизведение, в котором содержатся отдельные компоненты условия задачи, но построение задачи в целом, а также числа, содержащиеся в ней, не сохранены.

Система оценки при решении задачи:

5 баллов – задача решена верно; 4 балла – если допущены 1–2 негрубые ошибки; 3 балла – если допущены 1–2 грубые ошибки или 3–4 негрубые.

В ходе эксперимента мы выявили, что учащиеся первого класса успешнее воспроизвели условие простых задач на нахождение суммы двух чисел (средний балл 4,5). Несколько хуже они воспроизвели условие простых задач на нахождение остатка (средний балл 3,9).

Учащиеся первого класса успешнее справились с решением простых задач на нахождение суммы двух чисел (средний балл 3,5). Несколько хуже они решили простые задачи на нахождение остатка (средний балл 3,2). Учащиеся при выборе арифметического действия ориентировались на слова «сколько стало», не представляя себе действий, происходящих в задаче.

Нами была установлена корреляция между умением учащихся правильно воспроизводить условие задачи и правильным ее решением.

Наиболее часто причинами ошибочного решения задач учащимися были непонимание значения слов, выражений, а также неспособность представить ситуацию, описанную в задаче.

Типичные ошибки при решении простой задачи: неправильный выбор арифметического действия; искажение смысла вопроса; отсутствие, замены наименований; вычислительные ошибки.

Мы выявили, что учащиеся третьего класса успешнее воспроизвели условие простой задачи на нахождение суммы двух чисел и простой задачи на деление на равные части (средний балл 4,8). Несколько хуже они воспроизвели условие простой задачи на нахождение остатка (средний балл 4,6). с воспроизведением условия простой задачи на нахождение произведения учащиеся справились хуже (средний балл 4,5). Затруднение вызвало воспроизведение простой задачи на деление по содержанию (средний балл 4,3). Ученики воспроизводили условие задачи, сохраняя основное строение задачи, но была искажена последовательность слов, а также неправильно воспроизводили числа. Значительные трудности вызвало воспроизведение условия простой задачи на увеличение числа на несколько единиц (средний балл 4,4), а особенно простой задачи на уменьшение числа на несколько единиц (средний балл 4,2). Учащиеся воспроизводили отдельные компоненты условия задачи, вопрос не воспроизвели.

Учащиеся третьего класса успешнее справились с решением задачи на нахождение суммы двух чисел и задачи на деление

на равные части (средний балл 4,7). Несколько хуже они решили задачи на нахождение остатка (средний балл 4,6) и на нахождение произведения (средний балл 4,5). с решением простых задач на деление по содержанию и на увеличение числа на несколько единиц учащиеся справились хуже (средний балл 4,2). Наиболее слабые результаты учащиеся показали при решении задачи на уменьшение числа на несколько единиц (средний балл 3,9).

Типичные ошибки при решении простой задачи: неправильный выбор арифметического действия; замена числовых данных при списывании; отсутствие, замены наименований при записи решения; вычислительные ошибки.

Мы отметили, что типичные ошибки, которые допустили третьеклассники при решении простой задачи, те же, что и у первого класса, но их меньше.

Учащиеся третьего класса успешнее воспроизвели условие составной задачи на увеличение числа на несколько единиц и нахождение суммы двух чисел (средний балл 4,5). Несколько хуже они воспроизвели условие составной задачи на увеличение числа на несколько единиц и уменьшение числа на несколько единиц (средний балл 4,3). с воспроизведением условия составной задачи на нахождение остатка и нахождение суммы двух чисел учащиеся справились хуже (средний балл 4,1). Учащиеся воспроизводили условие задачи с сохранением основного строения задачи, но неправильно воспроизводили числа и последовательность слов. Затруднение вызвало воспроизведение составной задачи на нахождение суммы двух чисел и нахождение остатка (средний балл 4). Учащиеся воспроизводили отдельные компоненты условия задачи.

Учащиеся третьего класса успешнее справились с решением составной задачи на нахождение остатка и нахождение суммы двух чисел (средний балл 4,2). Несколько хуже они решили составную задачу на увеличение числа на несколько единиц и нахождение суммы двух чисел (средний балл 4,1). с решением арифметической задачи на увеличение числа на несколько единиц и уменьшение числа на несколько единиц учащиеся справились хуже (средний балл 3,7). Значительные трудности вызвало решение задачи на нахождение суммы двух чисел и нахождение остатка (средний балл 3,4). Учащиеся затруднялись в правильном понимании глаголов *вошли*, *вышли* и в выборе правильного арифметического действия.

Таким образом, нами была установлена корреляция между умением учащихся правильно воспроизводить условие задачи и правильным ее решением.

Общие ошибки при воспроизведении условия простой задачи учащимися: замена, опущение слов, чисел; воспроизведение отдельных компонентов условия задачи.

Типичные ошибки при воспроизведении условия простой задачи учащимися первого класса: правильное воспроизведение только начала задачи; вопрос задачи не воспроизводили; отказ от воспроизведения.

Общие ошибки при решении простой задачи учащимися: неправильный выбор арифметического действия; отсутствие, замены наименований при записи решения; ошибки «невнимания»; вычислительные ошибки.

Типичные ошибки при решении простой задачи учащимися первого класса: искажение смысла вопроса; привлечение посторонних числовых данных; не знали, как решить задачу.

Типичные ошибки при решении составной задачи учащимися третьего класса: неправильный выбор арифметического действия; выполнение ненужных действий (решение задачи в одно или в три действия); потеря необходимых числовых данных; вычислительные ошибки.

Таким образом, мы выявили, что ученики первого класса овладели решением задач с разным успехом. Одни школьники способны достаточно легко решать задачи, другие нуждаются в оказании помощи: разложить нужным образом предметы, оформить краткую запись, третьи испытывают стойкие трудности, не могут решить задачу самостоятельно и долго будут нуждаться в помощи учителя. В каждом случае необходим дифференцированный подход к учащимся, учитывающий их возможности и способности.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов констатирующего эксперимента мы определили педагогические условия, способствующие пониманию содержания текста арифметических задач:

- 1) помощь в понимании жизненной ситуации, отраженной в задаче, путем использования предметных действий, драматизации, иллюстрации, моделирования и мультимедийного сопровождения;
- 2) дифференцированный подход к учащимся;
- 3) использование системы экспериментальных упражнений по семантическому и математическому анализу текста арифметической задачи.

Важнейшее значение имеет овладение школьником умения не только слушать и читать внимательно предлагаемый текст, но и правильно представлять себе ситуацию, заданную условием.

Поэтому важно, чтобы учащиеся смогли отразить последовательность действий в соответствии с условием задачи.

Также мы выявили, что полезным приемом, повышающим эффективность решения задачи, является составление условия задачи на основе наблюдения операций над предметными совокупностями и подбор к этому условию вопроса.

Учащиеся, которые не могут моделировать ситуацию задачи на уровне представлений, должны моделировать ее на основе предметно-практических действий.

Мы использовали различные приемы, стимулирующие восприятие учащимися условия задачи, – приемы его осознания, конкретизации, показа на предметном, схематичном уровне.

Использовали иллюстративную форму подачи условия задачи: рисунки, отражающие количественные отношения (деревья, грибы, цветы; чашки, тарелки; автомашины; представители фауны). Предметные множества объединяются, часть множества удаляется, множества сравниваются. Эффективным явилось мультимедийное сопровождение таких операций, когда в динамике учащиеся могли увидеть отношения между предметными множествами. Поэтому на уроках математики мы применяли современное средство – интерактивную доску Smart Board. Использование доски позволяло значительно повысить информативность условия задачи, предложенной ученикам.

С учётом рационального использования ресурсов интерактивной доски нами были разработаны эффективные формы подачи условия задачи для понимания текста задач с приставочными глаголами, которые вызывали у учащихся большие трудности. Причиной этого, на наш взгляд, является нарушение словесного опосредования у умственно отсталых школьников.

Восприятие условия текстовой задачи представлялось эффективным при использовании структурной формы записи. Задача становилась более наглядной потому, что упрощалось восприятие ее содержания, выделялась каждая отдельная часть, определялась последовательность и связь частей между собой.

Структурная форма показа условия задачи – это облегченная запись с выделением отдельных логических частей задачи и преобразованием дословного построения текста в наглядно воспринимаемую форму.

Предъявление содержания задачи только в словесной форме не позволило учащимся первого класса полностью воспроизвести условие. Особые трудности возникали при запоминании числовых дан-

ных и вопроса задачи. Повторное воспроизведение условия не выявило качественных изменений в воспроизведении задачи и ее решении. Рисунок оказывал влияние на более точное воспроизведение условия, но не на результаты решения. Только предметные действия явились реальным средством осознания содержания задачи и ее решения.

Мы определили, что одним из путей оптимизации учебного процесса в специальной (коррекционной) школе VIII вида является осуществление дифференцированного подхода к учащимся при обучении, так как одни ученики более успешно справляются с задачами, другим требуется увеличение числа подготовительных упражнений, часть учеников нуждается в более подробном развёртывании какого-либо этапа работы над задачей, некоторым школьникам необходимо больше тренировочных упражнений для того, чтобы подвести их к нужному обобщению.

Мы глубоко убеждены, что все дальнейшие трудности учащихся с нарушением интеллектуального развития при работе над пониманием содержания текста задачи закладываются именно в первом классе.

Поэтому нами были разработаны экспериментальные задания для учащихся первого класса, которые направлены на решение проблемы правильного представления ситуации, заданной условием арифметической задачи.

Также нами была разработана система экспериментальных упражнений для учащихся третьего класса по семантическому и математическому анализу арифметических задач.

В процессе эксперимента учащиеся выполняли на уроках индивидуальные коррекционные упражнения на математический и семантический анализ арифметических задач, что способствовало формированию умений решать арифметические задачи.

Задания расположены с нарастающей степенью сложности и скомпонованы в четыре группы. Цель первой группы упражнений – уточнение понимания выражения «арифметическая задача». Цель второй группы упражнений – выделение главных компонентов арифметической задачи: условия, числовых данных, вопроса. Цель третьей группы упражнений – анализ семантического и математического смыслов арифметической задачи. Цель четвертой группы упражнений – выделение из текста задачи её математического смысла.

Таким образом, целенаправленная работа над пониманием текста арифметической задачи способствует наиболее эффективному решению задач младшими школьниками специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Библиографический список

1. Зыгманова И. В. Умение учащихся вспомогательной школы решать арифметические задачи с опорой на предметные действия // Дефектология. – 1993. – № 3. – С. 66–75.
2. Зыгманова И. В. Повышение эффективности обучения решению арифметических задач в младших классах вспомогательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. – М., 1993. – 155 с.
3. Исенбаева Р. А. Особенности перехода от решения простых арифметических задач к составным (в младших классах вспомогательной школы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1974. – 19 с.
4. Кузьмина-Сыромятникова Н. Ф. Решение арифметических задач во вспомогательной школе. – М. : Учпедгиз, 1948. – 96 с.
5. Кузьмицкая М. И. Ошибки в решении арифметических задач у учащихся вспомогательной школы // Учебно-воспитательная работа в специальных школах / под ред. Д. И. Азбукина. – М. : Учпедгиз, 1949. – Вып. I. – С. 107–120.
6. Кузьмицкая М. И. Основные трудности в решении арифметических задач учащимися вспомогательных школ // Изв. АПН РСФСР. – 1957. – Вып. 88. – 158 с.

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА КОРРЕКЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

И. А. Свиридович

*Кандидат педагогических наук,
доцент,
Белорусский государственный
педагогический университет
им. Максима Танка,
г. Минск, Беларусь*

Summary. The article considers pedagogical conditions and peculiarities of the implementation principle of correctional orientation in learning Russian language pupils with intellectual disorders.

Keywords: grammar; spelling; intellectual disorders; pedagogical conditions; correct and developing work.

Коррекционная направленность педагогического процесса – важнейший принцип специального образования. Под коррекцией физических и (или) психических нарушений понимается система психолого-педагогических и медико-социальных мер, направленных на исправление или ослабление физических и (или) психических нарушений. Речь идет о том, что это влияние

должно дать возможность обеспечить реализацию ребенком с интеллектуальной недостаточностью его потенциальных возможностей. Фактически ребенок получает иные условия для развития. Наше исследование посвящено особенностям реализации этих условий в практике обучения русскому языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью).

Основная идея такого подхода заключается в некотором совершенствовании содержания обучения русскому языку учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности, которое отличалось бы его структурной простотой и было бы предельно адаптировано с учетом возможностей детей. При отборе материала принимается во внимание тот факт, что для данной категории детей недоступны абстрактные понятия, в которых отражены многоаспектные языковые признаки. Тем не менее формируемых у учащихся знаний и умений вполне достаточно для того, чтобы подготовить их к самостоятельной жизни [1].

Кроме того, это – иная методика обучения и другой способ подачи материала. В методике обучения русскому языку используются как общие для общеобразовательной и вспомогательной школы методы, так и специфические методические приемы, облегчающие усвоение программного материала. Например, сложные понятия предъявляются путем расчленения их на более доступные составляющие, даже освоение каждой из них в отдельности ведется методом небольших порций.

Принимая во внимание неполноценность личного опыта школьников в любом виде деятельности, программа выделяет на всех этапах обучения языку пропедевтические периоды, в течение которых у детей ослабляют недостатки прошлого опыта и готовят к усвоению последующих разделов программы.

В настоящее время определены стратегические шаги ослабления негативных проявлений в познавательной, эмоциональной, сенсомоторной сферах и личности в целом. Коррекционно-развивающая работа в данном случае рассматривается в связи с формированием комплекса умений, составляющих структуру познавательных процессов, познавательных потребностей и интересов, приемов учебной деятельности и т. д. Определены также тактические шаги, которые связаны с индивидуальными психофизическими особенностями ребенка [2; 3]. Общая коррекционно-развивающая работа дополняется индивидуальной коррекцией недостатков, которые характерны для отдельных групп учащихся. Реализация коррекционной направленности в этой связи будет заключаться

в осуществлении педагогом индивидуального и дифференцированного подхода с учетом выявленных нарушений.

Обучение языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью нацелено на формирование умения общаться в различных жизненных ситуациях в устной и письменной форме, основной целью обучения языку является формирование коммуникативной и социокультурной компетенций учащихся. Главным в обучении является не столько сообщение о различных аспектах языка, сколько формирование навыков практического использования языковых категорий в речи. Коммуникативная направленность обучения языку находит отражение во взаимосвязи и комплексном формировании всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма [3].

В старших классах у учащихся активно формируются навыки делового общения, умения составлять деловые бумаги, поскольку от сформированности навыков устной и письменной речи во многом зависит степень социальной адаптации учащихся и интеграции в общество. Формирование специальных умений устной и письменной коммуникации на уроках русского языка осуществляется через коммуникативные ситуации, ролевые и деловые игры. Коммуникативные ситуации отражают этикетные формы общения, ролевые отношения в семье, нравственные отношения, бытового и трудового характера.

При обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью необходимо учитывать характерную для них низкую учебную мотивацию. у многих детей не возникает потребности научиться писать, узнавать новое и т. п. В связи с этим усиливается значение использования специальных методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся. На уроках русского языка этот аспект реализуется, прежде всего, через ситуацию применения, создание коммуникативной атмосферы урока. Развитию интереса к изучению языка также способствуют: признание учителем достижений учащихся; применение игровых и разнообразных занимательных приемов обучения, наглядности, дидактических игр; использование «комического эффекта» незнания предмета в ситуациях, где эти знания нужны, и др.

Исходя из материала статьи, отметим, что в методике обучения языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью не всегда можно использовать заранее заготовленные методические приемы. Их необходимо соотносить с объективными требованиями конкретной программной темы и объективной мерой

сложности ее содержания, с необходимостью соотношения этих требований с реальными возможностями класса в целом и отдельных учащихся в частности.

Таким образом, коррекционная направленность обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью может быть реализована путем создания оптимальных условий для развития ребенка: адаптации методических приемов работы с учетом интеллектуальных нарушений учащихся; диагностической основы обучения; активного использования разнообразных приемов занимательности, игровой формы учебных заданий; частично-поискового метода обучения; создания коммуникативной атмосферы урока, близкой к естественным условиям общения и др.

Библиографический список

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
2. Змушко А. М. Теоретические основы технологии коммуникативного обучения языку в специальной школе // Современные педагогические технологии в специальном образовании : пособие для педагогов / под ред. А. М. Змушко. – Минск : Нар. асвета, 2005. – С. 109–128.
3. Свиридович И. А. Методика преподавания русского языка во вспомогательной школе : учеб.-метод. пособие. – Минск : БГПУ, 2005. – 120 с.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ, ПЕРЕЖИВШИХ НАСИЛИЕ

Е. Н. Волкова

*Доктор психологических наук,
профессор,*

А. В. Грипина

*кандидат психологических наук,
Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина,
г. Нижний Новгород, Россия*

Summary. The peculiarities of the interdisciplinary team working to prevent violence and child abuse. Discusses the optimal composition and the main objectives of an interdisciplinary team.

Keywords: violence; child; interdisciplinary team.

Проблема насилия и жестокого обращения с детьми в современной России – одна из самых острых и актуальных проблем.

Чтобы понять, насколько остро выражена проблема насилия, можно просто оглянуться и увидеть, что насилие над детьми – обычное, бытовое – есть норма нашей жизни.

Из официальной статистики: около 2 млн детей ежегодно подвергаются жестокому обращению. Каждый десятый ребенок гибнет, две тысячи кончают жизнь самоубийством, более 50 тысяч уходят из дома. Ежегодно в стране умирают от побоев до 200 тысяч подростков. Органы внутренних дел ежегодно регистрируют 7–8 тысяч случаев сексуального насилия над детьми, однако в реальности эти показатели значительно выше. Жестокое обращение с детьми можно разделить на четыре типа: физическое насилие, пренебрежение, сексуальное насилие, психологическое жестокое обращение. В каждом случае ребенок получает травму, которая имеет негативные последствия для его психологического и физического развития.

Анализ имеющихся исследований практической помощи детям, пережившим насилие и жестокое обращение, позволяет сделать вывод, что наиболее эффективные практики связаны с деятельностью междисциплинарной команды специалистов, которая объединяет профессионалов разной ведомственной принадлежности: образования, медицины, социальной работы, правоохранительных и правозащитных органов в целях обеспечения эффективного результата [2].

Междисциплинарный подход направлен на преодоление границ между отдельными дисциплинами, увеличение возможных связей, взаимодействий среди членов команды, построение сотрудничества, которое позволяет формировать единый взгляд на ребенка, его сильные стороны и проблемы, планировать программу помощи.

Команда – небольшая группа людей с комплиментарными навыками, объединенная общей целью, выполнением общих задач, общими средствами (методами и подходами), для реализации которых она поддерживает внутри себя взаимную ответственность [3].

Смысл командной работы заключается в возможности синергического эффекта от объединения групповых усилий, знаний и выработки групповых решений, то есть в «достижении состояния, при котором целое больше, чем сумма его составных частей».

Оптимальный состав междисциплинарной команды, работающей по предотвращению насилия и жестокого обращения с детьми, представлен следующими специалистами: педагоги, психологи, врачи (педиатры, детские психиатры, невропатологи), средний медицинский персонал детских больниц и поликлиник, инспектора по делам несовершеннолетних, социальные работники, социальные педагоги, юристы (суд, прокуратура, адвокатура). Работая на своих основных местах работы, эти специалисты объединены в междисциплинарные профессиональные команды [1].

Отличительными особенностями такой команды являются: общее видение проблем ребенка/семьи; наличие общей цели деятельности; согласованность действий членов команды; взаимодополнение членов команды по функциям и ролям; наличие единых протоколов действий; групповая ответственность членов команды за результаты воздействий; способность быстрого реагирования на ситуацию, в которую попал ребенок.

Увеличение случаев насилия высветило проблему компетентного, последовательного и валидного принятия решений. Поэтому сегодня требуются новые технологии обучения специалистов междисциплинарных команд, работающих в области предотвращения насилия и жестокого обращения с детьми. Необходимы новые методы взаимодействия ведомственных структур для скоординированной работы со случаем насилия и жестокого обращения с детьми.

Библиографический список

1. Волкова Е. Н., Баева И. А., Васькэ Е. В., Волков В. В., Гринберг С. Н., Гришина А. В., Морозова Л. Б., Петросянец В. Р., Ярыгина Н. Ю. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения : учеб. пособие / под ред. Е. Н. Волковой. – СПб. : ООО «Книжный дом», 2011. – 387 с.
2. Ладыкова О. В. Программа «Подготовка междисциплинарных команд» Нижегородского ресурсного центра «Детство без насилия и жестокости» // Гражданское общество. Практические и научно-методические аспекты. – Ижевск, 2002. – С. 102–104.
3. Фирсов М. М., Шапиро Б. Ю. Психология социальной работы: содержание и методы психосоциальной практики. – Юрайт-Издат, 2012. – 189 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

О. В. Попова
П. В. Постнова
А. П. Усманова
С. Н. Грязных
М. А. Барсукова

*Учителя-дефектологи,
воспитатели,
Детский сад комбинированного
вида № 17 «Лесная сказка»,
г. Набережные Челны,
Республика Татарстан, Россия*

Summary. This article reflects a systematic method to the planning and conducting studies with children in conditions of the kindergarten. The material is orient to achieve the standard of a pre-school education. This work addresses to specialists working in the pre-school establishments of correctional orientation.

Keywords: children with mental development delay; correctional-pedagogical support; mental development; deviation in development; principle integration.

Современные методы дифференцированной диагностики позволяют выявить нарушения в дошкольном возрасте и своевременно обеспечить ребенку коррекционно-педагогическую помощь, направленную на преодоление имеющихся недостатков в развитии, на профилактику вторичных нарушений.

Без оказания своевременной психолого-педагогической помощи отклонения в развитии становятся более выраженными, затрагивают все сферы психологического развития, мешают социальной адаптации ребенка.

В условиях ЗПР затруднен процесс формирования высших психических функций, страдает личностное развитие ребенка, не в полной мере реализуются возрастные возможности. Необходимо целенаправленное педагогическое воздействие в целях обогащения развития, формирования новообразований в психике, обеспечивающих психологическую готовность к школьному обучению.

Коррекционно-развивающая работа предусматривает специальные организованные формы активной дифференцированной помощи детям, испытывающим значительные трудности в усвоении программ обучения, в адаптации к социальным требованиям общества в условиях дошкольного и школьного учреждения.

Опыт дошкольного воспитания и обучения детей с задержкой психического развития говорит о том, что преодоление ЗПР во

многое зависит от организации коррекционно-воспитательного процесса со стороны взрослого.

Изучив ряд программ, методических рекомендаций и исследований специалистов, работающих с детьми с ЗПР, и собственный опыт работы, мы составили программу «Коррекционно-развивающее воспитание и обучение дошкольников с задержкой психического развития» в целях осуществления коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста (от 4 до 7 лет). Целью программы является подготовка ребенка к началу систематического школьного обучения.

Для достижения данной цели выдвинуты следующие задачи:

Коррекционные: восполнение пробелов, предшествующего развития; коррекция недостатков в двигательной сфере; коррекция недостатков в сфере познавательной деятельности; коррекция недостатков в эмоционально-волевой сфере; преодоление недостатков в речевом развитии; предупреждение школьной дезадаптации.

Образовательные: накопление представлений и знаний о предметах и явлениях ближайшего окружения ребенка, повышение уровня сенсорного и умственного развития, а также обогащение и систематизация словаря, развитие устной диалогической и монологической речи.

Воспитательные: воспитание организованности, дисциплинированности, уважения к старшим, заботливого отношения к малышам; воспитание взаимопомощи, доброжелательности.

Предлагаемое содержание основных направлений педагогической работы, условия и формы его реализации позволяют решать в единстве коррекционно-развивающие задачи. Практическая реализация этих задач осуществляется в процессе формирования механизмов предметной и игровой деятельности как ведущих видов деятельности в дошкольном детстве.

Все направления коррекционно-образовательной работы являются взаимосвязанными, а задачи коррекционного обучения решаются:

- с помощью построения образовательного процесса на **комплексно-тематическом принципе** с учётом **принципа интеграции** образовательных областей;

- в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей.

На основе этой программы мы составили перспективный тематический план коррекционно-развивающей работы для детей

средней группы по образовательным областям (примерный план на квартал см. в Приложении)

Познавательное развитие:

- формирование целостной картины мира;
- ФЭМП;
- сенсомоторное развитие;
- речевое развитие.

Система работы по данному плану предполагает комплексный подход к изучаемой теме в течение одной-двух недель, что даёт возможность многократно повторять изучаемый материал, учитывая психические особенности детей с ЗПР, и обеспечивает более прочное его усвоение. Тематический подход позволяет оптимально организовать образовательно-воспитательный процесс детей с особыми образовательными потребностями.

При поступлении в коррекционную группу дети имеют разный практический опыт и разный уровень подготовленности. Поэтому первые две недели сентября посвящены педагогическому обследованию детей для выявления их индивидуальных особенностей, их начального уровня знаний и умений. Это можно выявить с помощью совместных игр, пробных индивидуальных занятий, наблюдений. Обследование в конце первого полугодия позволяет проанализировать динамику развития и обучения каждого ребёнка. Следовательно, скорректировать и план дальнейшего развития. Итоговая диагностика определяет динамику и результаты работы, а также даёт возможность составить прогноз относительно дальнейшего развития ребёнка. Все результаты диагностики обсуждаются на психолого-медико-педагогических заседаниях.

Приложение

Сентябрь

I неделя

Познание: формирование целостной картины мира

Тема: Экскурсия по детскому саду.

Цель: познакомить детей с детским садом. Познакомить с работой кухни, прачечной, медицинского кабинета. Показать, что труд сотрудников детского сада направлен на то, чтобы детям было хорошо в детском саду. Воспитывать уважение к труду взрослых.

Речевое развитие

Тема: Рассматривание картины «Дети играют в кубики» Е. Радиной.

Цель: учить рассматривать сюжетную картину. Формировать умение составлять предложения по картине, называть отдельные

предметы, действия персонажей. Совершенствовать отчётливое произношение слов.

Познание: ФЭМП

Цель: познакомить детей с кругом. Продолжать формировать умение выделять и группировать предметы по заданному признаку на основе образца выбирать предметы по образцу на ощупь.

Познание: сенсомоторное развитие

Тема: Толстые и тонкие нитки.

Цель: формировать умение изображать линии разной толщины, изменяя нажим на карандаш; ориентироваться на листе; слушать и запоминать инструкцию.

II неделя

Познание: формирование целостной картины мира

Тема: Осень.

Цель: познакомить с сезонными изменениями в природе. Дать представление о характерных осенних признаках (холодно, дожди, листья желтеют и опадают, люди одеваются в теплую одежду и т. д.). Систематизировать знания детей о жёлтом, красном, зелёном, цветах в природе.

Речевое развитие

Тема: Лето, осень.

Цель: уточнить представление детей о двух временах года – лете и осени, учить находить признаки осени и лета на картинах и картинках. Формировать умение детей составлять предложения по картине, согласовывать слова в предложении, совершенствовать умение правильно использовать предлоги.

Познание: ФЭМП

Цель: совершенствовать умение выделять отдельные предметы из группы по образцу, составлять группы одинаковых предметов на основе образца.

Познание: сенсомоторное развитие

Тема: Осенний дождь.

Цель: совершенствовать умение рисовать «каляки-маляки», видеть в них линии.

III неделя, IV неделя – диагностика

Октябрь

I неделя

Познание: формирование целостной картины мира

Тема: Рассматривание осенних цветов.

Цель: познакомить детей с осенними цветами. Готовить к составлению описательных рассказов. Узнавать цветы по опи-

санию, упражнять в запоминании и повторении характеристики цветов и листьев.

Речевое развитие

Тема: Пересказ сказки «Репка».

Цель: формировать умение пересказывать небольшую знаковую сказку, используя настольный театр. Побуждать детей отвечать на вопросы по содержанию сказки, уметь согласовывать слова в предложении.

Познание: ФЭМП

Тема: Большой – маленький.

Цель: развивать умение детей различать предметы по величине. Формировать умение выделять и группировать предметы по заданному признаку на основе образца. Закреплять представление о круге.

Познание: сенсомоторное развитие

Тема: Раскрасим цветы.

Цель: совершенствовать умение закрашивать лист без ограничения поверхности; закреплять представления о сенсорных признаках предмета.

II неделя

Познание: формирование целостной картины мира

Тема: Овощи.

Цель: расширять представления детей об овощах, научить различать и называть основные виды овощей. Употреблять в речи существительное с обобщающим значением «овощи».

Речевое развитие

Тема: Чтение стихотворения Ю. Тувима «Овощи».

Цель: продолжать развивать интерес к чтению произведений. Упражнять в употреблении существительных с обобщающим значением. Расширять и активизировать словарный запас.

Познание: ФЭМП

Тема: Один – много.

Цель: формировать умение выделять один и много предметов из группы путем подражания и по образцу; составлять группы из отдельных предметов. Развивать умение группировать на основе образца. Активизировать употребление слов: один, много, ни одного.

Познание: сенсомоторное развитие

Тема: Яркие овощи.

Цель: продолжать совершенствовать умение закрашивать лист без ограничения поверхности; создавать эмоционально положительное настроение от результатов графической работы.

III неделя

Познание: формирование целостной картины мира

Тема: Фрукты.

Цель: расширять представление детей о фруктах, научить различать и называть основные виды фруктов; где они растут; что из них можно приготовить.

Речевое развитие

Тема: Составление описательных рассказов. Д/и «Узнай по описанию».

Цель: развивать умение детей составлять небольшие рассказы о предмете, использовать в речи прилагательные, обозначающие свойства предметов. Упражнять в составлении простых предложений и словосочетаний.

Познание: ФЭМП

Тема: Один – много.

Цель: формировать умение объединять одинаковые (по цвету, по величине) предметы в предметные множества по словесному заданию. Развивать умение выделять один предмет из множества, отвечать на вопрос «сколько?». Находить один и много предметов в окружающей обстановке.

Познание: сенсомоторное развитие

Тема: Сладкие фрукты.

Цель: познакомить на практике с графическим термином «точка»; научить наносить точки равномерно на поверхности листа.

IV неделя

Познание: формирование целостной картины мира

Тема: Сад – огород.

Цель: формировать умение различать овощи и фрукты (где растут, какие на вкус, что из них готовят). Упражнять в классификации.

Речевое развитие

Тема: Д/и «Что где растёт?».

Цель: совершенствовать умение детей согласовывать существительные с прилагательными. Активизировать употребление слов, обозначающих свойства предметов. Упражнять в классификации овощей и фруктов.

Познание: ФЭМП

Тема: Много – мало.

Цель: формировать умение различать множества по количеству: много – мало, различать понятия «пустой» и «полный». Поощрять попытки детей самостоятельно обследовать предметы, используя знакомые и новые способы.

Познание: сенсомоторное развитие

Тема: В саду.

Цель: учить наносить точки необходимой яркости, изображая размер; закреплять представления о размере в словах: «большой», «маленький».

Ноябрь

I неделя

Познание: формирование целостной картины мира

Тема: Домашние животные.

Цель: познакомить детей с домашними животными и их детёнышами. Познакомить с трудом людей по уходу за домашними животными. Воспитывать доброе отношение к животным.

Речевое развитие

Тема: Рассматривание картины «Собака со щенятами».

Цель: формировать умение детей рассматривать картину, отвечать на вопросы по её содержанию, формировать простейшие выводы; слушать рассказ педагога, составленный по картине.

Познание: ФЭМП

Цель: познакомить детей с квадратом. Закреплять навыки детей в определении количества предметов (один, много, мало, ни одного). Продолжать формировать умение находить один и много предметов в специально подготовленной обстановке, рассказывать, сколько и каких предметов.

Познание: сенсомоторное развитие

Тема: Дождик на ферме.

Цель: формировать умение проводить вертикальные линии (рисование по зрительным опорам в виде точек); расширять представления о природных явлениях (жара, дождь), рассказать о значении этих природных явлений для растений.

II неделя

Познание: формирование целостной картины мира

Тема: Домашние животные.

Цель: продолжать знакомить детей с домашними животными, упражнять в понимании и употреблении понятия «домашние животные».

Речевое развитие

Тема: Рассказывание по картине «Собака со щенятами».

Цель: продолжать формировать умение детей составлять небольшие предложения по знакомой картине, называть детёнышей животных. Активизировать в речи детей слова, обозначающие действия (глаголы).

Познание: ФЭМП

Цель: продолжать формировать умение различать предметы по длине: длинный – короткий; познакомить со способами сравнения двух предметов по длине путём приложения; приучать пользоваться словами «длинный» и «короткий». Закрепить знания детей о квадрате.

Познание: сенсомоторное развитие

Тема: Поможем кроликам.

Цель: продолжать учить проводить вертикальные линии (по вертикальным опорам); развивать ориентировку на листе; воспитывать отзывчивость, стремление помочь.

III неделя

Познание: формирование целостной картины мира

Тема: Дикие животные.

Цель: дать детям представление о диких животных (внешний вид), познакомить с обобщающим словом.

Речевое развитие

Тема: Рассказывание сказки «Теремок».

Цель: познакомить детей со сказкой «Теремок», продолжать развивать интерес к народной сказке. Формировать умение внимательно слушать сказку, оценивать поступки героев, характеризовать некоторые нравственные качества (добрый, злой).

Познание: ФЭМП

Цель: формировать умение сравнивать предметы по длине, находить одинаковые (равные по длине) предметы, приучать пользоваться словами «длиннее», «короче», «одинаково».

Познание: сенсомоторное развитие

Тема: Праздничный теремок.

Цель: формировать умение проводить вертикальные линии снизу вверх; закреплять представления о форме и величине предмета.

IV неделя

Познание: формирование целостной картины мира

Тема: Дикие животные.

Цель: расширять представление о диких животных. Познакомить с детёнышами диких животных.

Речевое развитие

Тема: Большие и маленькие.

Цель: продолжать знакомить детей с дикими животными и их детёнышами. Активизировать в речи слова, обозначающие детёнышей диких животных в единственном и множественном числе.

Познание: ФЭМП

Цель: продолжать формировать умение сравнивать предметы по длине путем подражания; группировать предметы по двум признакам (величине, цвету) на основе образца. Закрепить геометрические формы: круг, квадрат.

Познание: сенсомоторное развитие

Тема: В лесу.

Цель: продолжать формировать умение проводить вертикальные линии снизу вверх (изображение линий на ограниченной поверхности).

Библиографический список

1. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития: коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с ЗПР. – М., 1999.
2. Борякова Н. Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с ЗПР. – М., 2003.
3. Борякова Н. Ю., Касицына М. А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР (организационный аспект) : метод. пособие. – М., 2004.
4. Касицына М. А. Рисующий гномик. – М. : Гном и Д, 2005.
5. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду. ОНР занятия с детьми с 4–5 лет. – М. : Мозаика-синтез, 2007.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. : Центр педагогического образования, 2014.
7. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с ЗПР. Кн. 1, 2. – М. : Школьная Пресса, 2004.

КОРРЕКЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА С СОЦИАЛЬНО ДЕЗАДАПТИВНЫМИ ПОДРОСТКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

О. А. Бажукова

*Кандидат психологических наук,
доцент,
Дагестанский государственный
педагогический университет,
г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия*

Summary. Designated problem help with controlling social behaviour of mentally retarded teenagers as the object of psychology and pedagogy. The main directions of special preventive work with social дезадаптивnymi mentally retarded teenagers.

Keywords: social exclusion; behavior; mentally retarded teenager; correction; prevention.

В современной социально-экономической ситуации особую актуальность приобретают вопросы социальной адаптации

и интеграции детей с нарушениями в развитии (детей с особыми образовательными потребностями), уделения большого внимания развитию социальной компетентности, наряду с профессиональными умениями, определяющими возможность трудоустройства. Остро встает проблема социально дезадаптивных подростков, а именно проблема их эффективного воспитания и обучения.

В реальной практической жизни с трудностями при взаимодействии с такими подростками сталкиваются образовательные учреждения, характеризующие их как «отклоняющихся» от процесса нормального социального развития, установки, потребности и мотивы таких детей расходятся с социально приемлемыми, позитивными.

Исходя из положения Л. С. Выготского о наличии общих закономерностей нормального и аномального развития, формирование нормативного (социально приемлемого) поведения у умственно отсталых школьников протекает по тем же законам, которые определяют развитие нормально развивающегося ребенка. Между тем наличие интеллектуального дефекта и некоторые особенности в поведении и развитии умственно отсталого ребенка определяют качественное своеобразие протекания этого процесса и необходимость его специальной организации [1].

Результаты нашего теоретического анализа и экспериментального исследования позволили нам прийти к выводу, что в условиях коррекционно-образовательного учреждения VIII вида, прежде всего, необходима организация работы по коррекции социально дезадаптивного поведения воспитанников по четырем основным векторам воздействия: ребенок, родитель, учитель, среда. Дополнительным фактором, объединяющим эти векторы, является их результирующее взаимодействие.

В коррекционно-профилактической работе мы считаем необходимым выделить следующие направления:

1. Диагностика причин и предпосылок к социально дезадаптивному поведению учащихся. Целью диагностического обследования является выявление факторов, приводящих к возникновению социально дезадаптированного поведения (помимо основного дефекта – умственной отсталости) ребенка. Интерпретация полученных данных производится на основе первичного запроса учителя и жалоб родителей, психолого-педагогической характеристики ребенка, наблюдений за ребенком во время беседы, а также результатов психологического тестирования. При этом производится оценка эмоционального состояния, адекватности мотивации поведения, степени стрессового состояния,

проверяется уровень тревожности, агрессивности и фрустрации, определяется вид психологических защит, фрустрационная толерантность и тип реагирования в стрессовой ситуации.

2. Целенаправленное психолого-педагогическое воздействие, направленное на развитие социальной компетентности ребенка, коррекцию эмоционального состояния. В контексте этих задач отрабатываются самые различные социальные навыки, позволяющие умственно отсталому подростку постигать трудное искусство успешно жить в мире и согласии с собой и с другими. Это навыки позитивного взаимодействия, решения конфликтных ситуаций, отработка способов успешной коммуникации, формирование социальной адекватности, социальной чувствительности, коррективировка самооценки, самоанализа. Участие детей в психокоррекционной работе в качестве равноправных партнеров психолога в субъект-субъектных взаимоотношениях способствует более эффективному социальному научению. Согласно данным современной детской психологии, умственно отсталые дети не могут абстрагироваться от содержания ролевого поведения и не могут осуществить экстраполяцию чужого социального опыта в свои эмоциональные отношения с окружающими, поэтому активное социально-психологическое обучение (с большой долей включенности ребенка в этот процесс) позволяет добиться больших успехов в познании социальной реальности и оптимизации взаимоотношений с окружающими, чем воспитательные воздействия в виде поучений, бесед с использованием наглядных ситуаций.

Исследование показало, что, с одной стороны, тренинги призваны объединить участников и удовлетворить важное, особенно для подростков, чувство групповой принадлежности, которое базируется на нормах, ценностях и установках, разделяемых членами собственной группы. с другой стороны, в тренингах ставится задача развития навыков и качеств, способствующих развитию компетентности во взаимоотношениях с людьми, принадлежащими к другим группам.

3. Работа с родителями. Работа с родителями представляет собой весьма важную часть в работе по преодолению социальной дезадаптированности умственно отсталых учащихся [2].

Работа с родителями проводилась с использованием методов активного социально-педагогического обучения в группах. В ходе работы родительских групп им сообщались сведения об особенностях воспитания и развития их детей, обсуждались различные педагогические ситуации как из литературных источников, так и из

их личного опыта, анализировалось и моделировалось поведение родителей. В ходе обсуждения различных проблем внимание родителей акцентировалось на имеющихся ресурсах и возможностях для позитивного взаимодействия с умственно отсталым подростком в семье. Им были предложены методические рекомендации для совершенствования процесса семейного воспитания.

4. Работа с психолого-педагогическим коллективом и создание оптимальной среды. Создание оптимальной образовательной среды для учащихся коррекционно-образовательных учреждений VIII вида является одной из важнейших, но при этом трудно решаемой задачей школы [3].

Мы считаем, что, несмотря на значительное снижение когнитивных возможностей детей исследуемой категории, вызванное структурой основного дефекта, в психолого-педагогическом сопровождении социально дезадаптированного умственно отсталого подростка всё же необходимо опираться на личную активность ребенка, на его резервные возможности к формированию образа «Я» как активного субъекта деятельности. Важной ступенью в создании оптимальной среды была работа с психолого-педагогическим коллективом, которая включала в себя: беседы с учителями и воспитателями, как индивидуальные, так и во время педсоветов; проведение обучающего тренинга, состоящего из трех модулей по темам «Социально дезадаптированное поведение умственно отсталых учащихся», «Повышение социальной компетентности умственно отсталых учащихся как фактор профилактики дезадаптивного поведения», «Влияние воспитательной работы на профилактику и психокоррекцию социально-дезадаптивного поведения учащихся»; привлечение учителей и воспитателей на занятия родительского клуба в качестве тренеров-ассистентов.

5. Работа с общественностью. Для того чтобы привлечь внимание общественности к проблемам социально дезадаптивного поведения умственно отсталых учащихся нами были привлечены волонтеры – студенты психологических факультетов ДГУ и ДГПУ.

Был разработан опросник и проведено социологическое исследование на предмет отношения общества к лицам с интеллектуальными нарушениями. Результаты исследования показали, что по отношению к умственно отсталым население в целом настроено весьма настороженно (случайная выборка).

Таким образом, мы считаем, что, прежде всего, необходима большая работа общественных организаций по искоренению негатива в отношении к лицам с интеллектуальными нарушениями,

так как недоброжелательное отношение общества является фактором, толкающим умственно отсталых учащихся на дезадаптивные поступки. К сожалению, в рамках нашего исследования мы пока не можем оценить нашу деятельность по взаимодействию с общественностью, считаем, что эту работу надо продолжать в течение ряда лет, и только тогда можно будет говорить о влиянии на социум и оценить степень толерантности общества по отношению к умственно отсталым.

Библиографический список

1. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
2. Пилипко Н., Чибисова М. Тематические встречи // Школьный психолог. – 2004. – № 9 (март). – С. 22–25.
3. Уфимцева Л. П., Трубачева Т. П., Семенайт Н. А. Образовательная среда как ведущий фактор социализации воспитанников-сирот с нарушениями интеллекта // Дефектология. – 2002. – № 4. – С. 57–63.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В АСПЕКТЕ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ

В. Н. Феофанов

*Кандидат психологических наук,
доцент,
Российский государственный
социальный университет,
г. Москва, Россия*

Summary. The article is devoted to the system of psychological support measures for special education teachers with signs of burnout. The program of activities aimed at the prevention and correction of burnout among teachers working with children with disabilities, includes both traditional (lectures, supervision, Balint group) and innovative measures (socio-psychological trainings). Author with a description of the training «Anti-burnout».

Keywords: prevention and correction of burnout; special educators; children with disabilities; supervision; Balint group; trainings

В настоящее время в науке растет интерес к возникновению и развитию синдрома выгорания у специальных педагогов (О. В. Башмакова, А. И. Блюм, Ю. А. Бондарева, С. Б. Гнедова, Р. В. Демьянчук, М. В. Кислицына, Н. А. Ковалева, Н. В. Козина, Л. В. Кузнецова, В. В. Лукьянов, Е. М. Лысенко, Т. В. Редина, В. Н. Феофанов и др.). Важно отметить, что рассматриваемый феномен представляет собой неблагоприятную личностную

реакцию на продолжительный профессиональный стресс, которая приводит к дезадаптированности и оказывает негативное воздействие на здоровье специалистов, занятых в социальной сфере.

В связи с высокой распространенностью и социальной значимостью синдрома выгорания необходимо создание и реализация качественно новых технологий психологической помощи специальным педагогам, способствующих восстановлению и мобилизации их внутренних ресурсов в процессе осуществления педагогической деятельности. Комплекс психологических мер поддержки специальных педагогов с признаками выгорания включает в себя использование традиционных и инновационных форм. Рассмотрим более подробно каждую форму.

Что касается **традиционных форм**, то всё более или менее понятно, это лекции, которые направлены на информирование педагогов о причинах, признаках, процессе развития феномена, а также о том, как общедоступными средствами помочь сохранить персональное психологическое здоровье и работоспособность. Для наглядной пропаганды специальных знаний может быть составлен пакет материалов «В помощь педагогу, или способы профилактики синдрома выгорания», который окажется полезен как отдельным учителям, так и образовательному учреждению в целом.

Профилактика синдрома выгорания также включает дискуссии с представителями своей профессии, постоянно действующие проблемные семинары, круглые столы, психологические практикумы, систему индивидуальных консультаций с дипломированными специалистами, общение в профессиональном клубе и др. Участие в подобных организационных формах привносит разнообразие в работу, вооружает педагогов новой профессиональной информацией, изменяет сознание и самосознание, формирует пути разрешения проблемной ситуации.

Одной из возможных форм поддержки подобного рода специалистов является **супервизия** (лат. *super* – сверху, над + *visio* – видение).

В самом общем смысле психологическая супервизия – деятельность супервизоров, направленная на оказание помощи психологическими средствами специалистам, супервизоры профессионально оказывают помощь клиентам, пациентам (супервизируемым) при решении профессионально-личностных или личностно-профессиональных проблем [1].

Главная цель супервизии заключается в том, чтобы один человек, супервизор, встретился с другим, супервизируемым,

и попытался сделать последнего более эффективным в помощи людям, способствовать его личностному и профессиональному росту.

Супервизия как специфическая область деятельности имеет много общего с менеджментом, организационным и психологическим консультированием. Вместе с тем отличие супервизии от вышеуказанных сфер состоит, прежде всего, в ее предметном плане (профессиональная сфера деятельности специалиста) и в многообразии используемых стратегий и тактик. Так, наряду с вербальными средствами воздействия в супервизорском процессе находят широкое применение такие терапевтические технологии, как арт-терапия, музыкотерапия, гештальт-подход, психодрама и др.

Основными аспектами содержания консультаций с супервизором являются: систематизация знаний применительно к конкретному материалу; поиск нового взгляда при подходе к решению проблем терапии; взаимоотношения в диаде «психотерапевт – клиент»; способы установления и использования терапевтического контакта; осознание проблем личности супервизируемого и супервизора, препятствующих процессу супервизии и т. д.

А. Кадушин [5] приводит описание существенных *функций* супервизии, охватывающих широкий спектр сфер профессиональной деятельности.

- образовательная (обучающая, развивающая) функция: профессиональная подготовка, обучение, воспитание, передача знаний и умений, тренинг (упражнение методов и способов), указания к саморефлексии, конструктивная обратная связь, профессиональная социализация, развитие профессиональной идентичности;

- поддерживающая (консультативная) функция: эмоциональная поддержка в случаях трудных профессиональных ситуаций, сопровождение или разгрузка, помощь при необходимости справляться со стрессом на работе, создание самозащиты против перегрузок, личная психогигиена, психопрофилактика синдрома выгорания, профессионально-личностной деформации;

- административная (контрольная, экспертная) функция: оценка (экспертиза, обеспечение) качества, оптимизация и улучшение деятельности специалистов помогающих профессий или оптимального «функционирования» учреждения, сохранение этических профессиональных принципов, контроль законодательных или ведомственных предписаний, защита клиентов, пациентов.

Все эти аспекты не существуют отдельно, а в большинстве случаев сочетаются друг с другом.

Барте выделяет *индивидуальные и групповые формы* супервизии. Что касается форм собственно индивидуальной супервизии, то всё более или менее понятно. Групповые формы делятся на директивные (управляемые) и недирективные (коллегиальные), гетерогенные и гомогенные, статусно гомогенные и статусно иерархические.

В супервизорской практике специальных педагогов можно использовать следующие *модели*.

- Индивидуальная супервизия в групповом контексте. Внешний супервизор работает с группой из 3–6 супервизируемых над случаями каждого из них или индивидуальными супервизорскими проблемами. Фокус работы чаще всего сосредоточен на супервизии случая отдельных членов группы в присутствии или при поддержке остальной части группы; при необходимости используются интерактивные или групподинамические процессы.

- Групповая супервизия в прямом смысле. Это работа с группой супервизируемых – социальной системой или рабочей командой. Здесь особое внимание придается интерактивным и/или групподинамическим процессам. Наряду с супервизией случаев здесь речь идет, как правило, о проблемах взаимодействия и коммуникации членов команды между собой и команды с другими частями большей социальной общности (например, учреждения). Здесь следует различать два варианта:

- коллегиальная супервизия в группе: постоянная группа супервизирует себя без участия супервизора. Эта модель супервизии подойдет для практиков в более поздние годы их профессиональной деятельности. При этом коллеги оказывают друг другу поддержку в форме диады, триады или в больших по численности группах;

- внешняя супервизия группы: группа приглашает супервизора со стороны, чтобы преодолеть, например, внутренние конфликты или коммуникативные барьеры. Целью в этом случае является восстановление функционально дееспособной групповой структуры, чтобы группа была в состоянии выполнять свои задачи. Групповая супервизия может переходить в консультирование учреждения и становиться частью развивающих организацию мероприятий.

- Супервизия случая оказывает сопровождение непосредственной работы супервизируемого со случаем («что мне делать с учеником Х?»). В поисках новых решений необходимо расширить функционально-системный анализ как на личность супервизируемого (компетентность/дефицитарность, индивидуальные

установки и конфликтные сферы и т. д.), так и контекстные влияния (стимулирующие и препятствующие факторы системы).

Супервизия представляет собой *структурированный процесс*. Оптимальное представление можно найти в работах Kanfer, Reinecker, Schmelzer [6].

Первый шаг – начало и начальная ориентация.

В случае самого первого контакта

– Что Вас привело ко мне?

– О чём сегодня должна идти речь? Что мы имеем в качестве предмета сегодняшнего заседания/встречи (желания, надежды, ожидания)?

– Какую помощь Вы бы хотели получить и для чего? Какую помощь Вы ждете от меня? Что бы Вы хотели сегодня получить? Что должно измениться сегодня в позитивную сторону?

При работе в группах, командах

– Кто и что хочет вынести на обсуждение?

При наличии многих вопросов и желающих:

– Что в настоящее время является самым важным или срочным? Что может еще подождать? Что мы выбираем для сегодняшнего обсуждения? В каком порядке? С чего мы начнем? Как много времени мы намерены этому посвятить?

– Есть еще важные темы, вопросы, нуждающиеся в ответе, или мы можем уже начинать?

Второй шаг – анализ ситуации, выявление актуального состояния.

– О какой проблеме точнее идет речь? Можете Вы привести типичный пример в связи с ней?

– В чём, собственно говоря, дело / что произошло?

– Что делает ситуацию/процессы проблемой?

– Что является причиной того, что ситуация сохраняется?

– Кто имеет выгоду от данного состояния вещей?

– Какие личные установки и опыт играют роль в этом случае?

– Какие системные факторы имеют место?

– Как Вы сами себе объясняете данную проблему?

– Идет ли речь о принципиально изменяемой проблеме или о необратимом факте?

– Когда это лучше? Когда это не представляет проблемы? А что есть другое?

– Что уже предпринималось, а что нет; с каким эффектом?

Третий шаг – определение желаемых состояний и формулировка проблемы и целей.

– Что должно быть/стать? Как должно быть ОК? Как должно быть идеально?

– Какой должна быть ситуация, чтобы Вы были довольны?

– Как должно быть, чтобы и другие участвующие лица были довольны?

– Когда наша супервизия была бы уже не нужна?

– Идет речь о достижимых или недостижимых целях?

– Что Вы хотите сохранить или оставить так, как оно есть?

– Чего бы Вы хотели достичь, изменить, чему научиться?

– Что Вы должны хорошо или плохо принять, с чем все-таки согласиться?

Четвертый шаг – поиск и выбор решений.

– Принять или изменить?

– Какие пути достижения цели принципиально возможны?

1. Устранение имеющихся барьеров: внешних (например, начальство против Ваших предложений и нововведений) или внутренних (предрасудки, собственные страхи и проблемы, укоренившиеся привычки и др.).

2. Формирование новых компетенций.

3. Новые пути и альтернативные решения.

– Какие решения Вы хотели бы действительно принять?

– Что для этого конкретно нужно? Имеются ли для этого конкретные предпосылки и компетентность?

Пятый шаг – конкретная подготовка к действию.

– Какой из возможных маленьких шагов следовало бы сделать первым?

– Что Вы будете пытаться конкретно делать до нашей следующей встречи?

– Кто/что может помочь при непосредственном применении решений?

– На основании чего Вы будете судить о том, что этот шаг был успешным и Вы приближаетесь к цели? Что будет говорить о неуспехе?

– Как Вы будете поступать дальше, если будет иметь место...

Шестой шаг – завершение эпизода и перенос на возможные ситуации в будущем.

– Можем мы на этом завершить?

– Чему Вы научились из сегодняшнего эпизода?

– Что из этого при необходимости может быть перенесено в другие ситуации?

– На какую другую тему мы должны обратить внимание?

Седьмой шаг – итоги и предложения.

– Как Вы восприняли сегодняшнюю форму нашей совместной работы?

– Стиль мой как супервизора Вам подходит?

– Могу я еще что-то сделать, чтобы последующие наши заседания стали еще более эффективными?

– Имеются желания, интересы с Вашей стороны, которые должны быть обязательно учтены в будущем?

– Итак, наше занятие можно считать вполне нормальным, в порядке?

Процесс супервизии имеет определенную динамику. На первом этапе (вводном) супервизия проводится в форме балинтовских групп. Во время занятий обсуждаются проблемы, реально возникающие у педагогов в профессиональной деятельности.

На втором, базисном, этапе проводится индивидуальная форма супервизорских консультаций, когда супервизор может прибегать к встречам с клиентом, осуществляет корректирующий консультативный диалог с педагогом.

На третьем, продвинутом, этапе супервизор способствует развитию у педагога творческого подхода, когда материалом для анализа и обсуждения являются дневниковые записи педагога.

В зависимости от этапа обучения или предпочтений супервизора и педагога могут использоваться дидактический, когнитивный, поведенческий, гуманистический, динамический или личностный подходы.

В качестве одной из технологий предупреждения выгорания или уменьшения степени тяжести синдрома у специальных педагогов могут быть использованы дискуссионные исследовательско-обучающие групповые семинары или **балинтовские группы** [3].

Работа ведется как индивидуально, так и в группах. Центральным объектом исследования в классической балинтовской группе – отношения «специалист – клиент». Они являются объективными, поскольку клиент переносит на специалиста определенные отношения (эмоциональные и поведенческие стереотипы), сходные с его отношением к объектам своей реальной жизни (значимым лицам ближайшего окружения). Анализ этих отношений дает возможность более полно понять клиента во всем многообразии его связей и взаимодействий с реальным миром. В то же время специалист в своей практике нередко сталкивается с фрустрирующими ситуациями. Поэтому ему необходима проработка указанных феноменов в кругу коллег под руководством

квалифицированного руководителя, что также дает возможность пройти обучение и приобрести новый опыт. В балинтовской группе специалист может прояснить свои чувства и отношение к клиенту и то, как он на самом деле воспринимает клиента.

Задачи, стоящие перед участниками и решаемые в ходе работы балинтовской группы:

- 1) повышение компетентности в профессиональном межличностном общении;
- 2) осознание личностных «слепых пятен», блокирующих профессиональные отношения с клиентом;
- 3) расширение представлений о коррекционном процессе;
- 4) психопрофилактика участников группы, основанная на возможности проработки «неудачных» случаев в ситуации коллегиальной поддержки.

Можно выделить следующие особенности работы балинтовских групп:

- акцент на практическом использовании результатов обсуждения;
- в центре внимания находятся не эмоциональные потребности участников, а проблемы их отношений с клиентами;
- в основе работы группы лежит прием сензитивного слушания, что способствует более глубокому восприятию собственной личности специалистом;
- акцент в работе делается на живом, связанном с практикой взаимном обучении.

В группу входят 6–15 человек (оптимально 8–10), работающих в одном или различных учреждениях, но (по возможности) не связанных служебно-иерархическими отношениями. Группа может объединять людей с различным стажем работы, но наиболее эффективно участие в группе лиц со стажем более трех лет. Основным принципом формирования группы является добровольность объединения профессионалов, готовых к пересмотру стереотипов в своей работе и заинтересованных в коллегиальной взаимопомощи.

Группы могут быть:

- краткосрочными (3–7 дней), когда занятия могут быть ежедневными или с интервалом в несколько дней, но общее количество занятий соответствует числу участников. Работа здесь проходит в режиме марафона;
- длительно действующими (2–3 года), занятия в этом случае могут быть еженедельными (продолжительность одной встречи 1,5–2 ч) или ежемесячными (с продолжительностью встречи 4–5 ч).

Для того чтобы профессиональная подготовка в группе, работающей в режиме марафона, была успешной, необходимо соблюдение следующих условий:

- высокая мотивация обучения членов группы;
- четкое видение ближайших и отдаленных перспектив применения полученных знаний и умений в практической работе;
- освобождение от забот и хлопот повседневной жизни;
- смягчение личностных защит участников группы;
- открытость и готовность к личностному росту;
- стремление к осознанию и реагированию собственных личностных проблем;
- открытость и возможность очищения от гнетущих переживаний и эмоций.

По желанию группы занятия могут фиксироваться с помощью видеокамеры или магнитофона.

Руководитель балинтовской группы специально приглашается для этой работы или избирается участниками.

Предметом анализа в группе являются случаи из практики ее членов. Это могут быть «трудные» или «неудачные» эпизоды из прошлого, продолжающие беспокоить специалиста, вызывающие у него дискомфортные воспоминания, остающиеся для него «непонятыми»; текущие случаи, вызывающие у специалиста тревогу; так называемые фантастические рабочие ситуации, даже гипотетическая возможность которых волнует специалиста.

Этапы работы балинтовской группы:

1. *Воспроизведение конкретного случая.* Каждое занятие посвящается конкретному случаю, о котором докладывает участник группы. Рассказ строится в абсолютно свободной форме, говорящего не ограничивают во времени и не перебивают. Здесь весьма полезны вспомогательные материалы и методы: магнитофонная или видеозапись, стенограмма беседы с клиентом или группового занятия и др.

В заключение ведущий помогает сформулировать вопросы рассказчика по изложенному материалу таким образом, чтобы они были центрированы на взаимоотношениях специалиста и клиента, а не на технических деталях коррекционного процесса. В задачу ведущего входит удержать группу от сползания к личностно безопасному клиническому разбору с его центральным вопросом «Что надо делать с клиентом?», с одной стороны, и от смещения направленности работы группы в сторону личностной психокоррекции, вызванного эмоциональной вовлеченностью участников группы и созданного атмосферой доверия и безопасности, с другой. По мнению специалистов, уклонение группы в ту

или иную сторону может носить защитный характер и являться манифестацией избегания обсуждения собственного профессионального опыта, и ведущему приходится возвращать группу к обсуждению взаимоотношений «специалист – клиент».

2. *Постановка вопросов.* После доклада всем участникам предлагается задать по кругу уточняющие вопросы. Ведущий следит за тем, чтобы вопросы не подменялись советами, перерастающими в групповую дискуссию.

Нередко уже на этом этапе докладчик отмечает, что вопросы, поставленные членами группы, оказываются более существенными для прояснения описанной им ситуации, чем его собственные. Такие вопросы могут выноситься на групповое обсуждение наряду с его собственными.

3. *Обсуждение возможных вариантов решения ситуации.* На следующем этапе всем участникам группы по кругу предлагается дать свои ответы на все поставленные вопросы. В отличие от права задавать вопросы рассказчику на предыдущем этапе, ответы на его вопросы являются обязанностью всех членов группы. Каждый из ответов, каждое суждение участников расширяют видение ситуации, стимулируют самопознание, ценными являются свободные ассоциации «аналогичного случая», высказывания коллег, которые сознательно или неосознанно идентифицируют себя с клиентом.

Ведущий внимательно следит за сохранением центрированности обсуждения на взаимоотношениях «специалист – клиент», оказывает эмоциональную поддержку рассказчику, предотвращает блокирующие дискуссии.

При критической установке группы возможно использование психодрамы, в процессе которой советчику и критику предлагается реализовать собственные советы. Роль клиента отводится рассказчику. Обычно это нейтрализует критический настрой группы и эмоционально поддерживает рассказчика.

В хорошо работающей группе высказывания отдельных участников побуждают к продолжению дискуссии в виде второго, третьего кругов обсуждения, предметом которого становится творческое коллективное развитие предложенных неожиданных точек зрения, развитие обсуждения от поверхностного к углубленному видению проблемы.

На этом этапе запрещаются критика ведущего, высказывания о рассказчике, базирующиеся на ситуациях «там и тогда».

4. *Этап обратной связи.* В конце обсуждения ведущий предоставляет слово рассказчику для обратной связи. Эта обратная связь первого порядка (от докладчика к участникам обсуждения)

может быть дополнена обратной связью второго порядка (от членов группы к докладчику), предоставляющей всем членам группы информацию об эффективности их корректирующей деятельности.

Следует учесть, что балинтовская группа не призвана создавать некий конечный продукт в виде абсолютно истинного видения предложенной ситуации, а расширяет сознание участников группы и стимулирует самопознание.

Среди относительно **инновационных форм** психологической помощи специальным педагогам, переживающим негативные последствия профессионального стресса, высокую разрешающую способность имеет реализация различных тренинговых программ по предупреждению и преодолению синдрома выгорания.

Одним из примеров второй формы является программа профилактики и коррекции профессионально-личностных деформаций в контексте акмеологического сопровождения педагогической деятельности логопедов [2]. К признакам профессионально-личностных деформаций логопедов можно отнести сугубо формальный и функциональный подход к клиентам с речевыми нарушениями, что сближает оба эти феномена. Разработанная программа включает 4 блока с определенными целевыми ориентирами (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Динамика программы профилактики и коррекции профессионально-личностных деформаций логопедов

Наименование блока	Цель
1. Диагностический	Диагностика профессиональных и личностных качеств логопедов в сфере образования и здравоохранения, выявление факторов риска профессиональных деформаций и степени их выраженности
2. Просветительский	Информирование логопедов о профессионально значимых качествах личности и дисфункциональном развитии, о путях предупреждения появления и усиления деформаций, о направлениях самосовершенствования для предотвращения профессиональных деформаций
3. Коррекционно-развивающий	Гармонизация и оптимизация развития личности профессионала логопеда, переход от отрицательной фазы развития к положительной, овладение эффективными способами деятельности и саморегуляции
4. Оценочный	Выявление динамики реакций, способствующих позитивным поведенческим проявлениям и переживаниям, стабилизации профессионально значимых личностных качеств логопеда

Содержание программы состоит из специально подобранных и разработанных упражнений, которые были объединены автором в 13 групп в соответствии с определенной тематикой (табл. 2).

Таблица 2

Система упражнений программы профилактики и коррекции профессионально-личностных деформаций логопедов

Номер группы	Упражнения
1	Построение персональной программы коррекции и развития педагогической направленности
2	Развитие отдельных сторон педагогической направленности, блокирующих развитие деформированных личностных новообразований
3	Оживление приятных профессионально значимых событий, способствующих актуализации позитивного отношения к избранной профессии
4	Альтернативные стратегии профессионализации логопеда
5	Оценка структуры логопедической деятельности, вербального и невербального поведения
6	Профессиональная компетентность и эмоциональная гибкость
7	Внутриличностные противоречия как движущие силы профессионального развития
8	Профессиональное здоровье
9	Психологические технологии изменения поведения логопеда: подготовка, осознание, переоценка, действие
10	Оценка процессов (мотивационных, когнитивных, аффективных, поведенческих) на стадии устранения профессиональных деформаций
11	Развитие рефлексии, самопознания, самооценки
12	Активизация гуманистической направленности
13	Пути активизации творческого потенциала

В процессе оценки профессиональной деятельности логопедов Е. М. Лысенко [2] обнаружила три группы профессионалов:

1) логопеды, не имеющие серьезного намерения изменить свое поведение;

2) логопеды, начинающие всерьез рассматривать возможность изменения своего поведения;

3) логопеды, стремящиеся при первой же возможности преодолеть профессионально-личностные деформации.

Наш опыт исследования синдрома выгорания применительно к профессиональной группе специальных педагогов показывает, что перспективной мерой, ослабляющей деформирующее влияние профессиональной деятельности на специалистов, взаимодействующих с учащимися с отклонениями в развитии, является тренинг «Антивыгорание» [4]. Остановимся на его специфике более подробно.

Цель данной психологической программы заключается в следующем:

- профилактика и коррекция высокого уровня выгорания у специальных педагогов;

- повышение эффективности их воздействия на эмоциональное отношение учащихся с особыми образовательными потребностями к учителю и школьной ситуации в целом.

Задачами тренинга являются:

- повышение уровня компетентности учителей в области психологического здоровья;

- выработка навыков сохранения и укрепления собственного психологического здоровья и здоровья учащихся;

- формирование установки на здоровый образ жизни;

- мотивирование к дальнейшему поиску оздоравливающих технологий, психопрофилактических и реабилитационных мероприятий, использованию полученных знаний и навыков в практической деятельности.

Разработанная тренинговая программа имеет социальную значимость, т. к. улучшает эмоциональный компонент здоровья, укрепляет роль эмоций в педагогической деятельности, восстанавливает эмоционально-энергетические ресурсы, совершенствует межличностные отношения с коллегами, расширяет деловое и межличностное общение в общности «учитель – ученик», усиливает «Я-концепцию» в сфере персональных достижений, актуализирует смысл профессиональной деятельности, обучает приемам и навыкам психологического оздоровления.

Тренинг по профилактике выгорания и реабилитации «выгоревших» учителей-дефектологов построен на основе представления о трехмерной модели синдрома, включающей «эмоциональное истощение», «деперсонализацию» и «редукцию персональных

достижений». В каждом блоке программы «Антивыгорание» от 3 до 5 занятий, каждое из которых имеет свое назначение и процедурное обеспечение большим числом психотехник, объединенных в группы в соответствии с определенной темой.

Предлагаемый психологический тренинг ориентирован на аудиторию специальных педагогов и может проводиться с ними на методических объединениях.

Общее время тренинга 24–36 астрономических часов (12 тематических занятий по два-три часа). При необходимости его можно дополнить и рассчитать на более длительный срок или сократить. Для повышения эффективности и достаточно полного погружения в содержание программы рекомендуется проходить весь сценарий.

Численность группы – от 7 до 20 учителей (оптимально – 12 человек). При подборе участников в группу следует руководствоваться их желанием, принципом добровольности участия, учитывать профессиональные интересы контингента, относительную однородность группы по своему должностному составу и уровню выгорания, выявленному предварительно.

При разработке сценария психологического тренинга «Антивыгорание» были использованы материалы И. А. Агеевой, О. А. Анисимовой, И. И. Заяц, Я. Л. Коломинского, Г. В. Митина, Л. М. Митиной, О. А. Митрахович, И. В. Орловой, Н. М. Плещачёвой, Н. В. Самоукиной, Е. М. Семеновой, О. В. Хухлаевой, Е. В. Шарыповой, Е. А. Шкуринской и др.

В программе применяются различные методы:

- медитативные техники и релаксационные упражнения (аутогенная тренировка, визуализация и др.);
- телесно ориентированные техники (психофизическая тренировка) и дыхательные упражнения;
- арттерапия (музыкотерапия, изотерапия);
- методы практической коррекции (игро-, поведенческая терапия);
- психогимнастика (этюды на выражение различных эмоций);
- индивидуальные методы работы с собой (самонаблюдение, самоанализ, рефлексия, позитивное самопрограммирование);
- моделирование и анализ проблемных ситуаций;
- упражнения, предполагающие обратную связь, обмен чувствами;
- беседа и групповая дискуссия.

Игры и упражнения, использованные в тренинге «Антивыгорание», лишь в небольшой их части являются оригинальными. В основном это хорошо известные техники, применяемые

в психологической и психотерапевтической практике различных направлений, имеющие кардинально различающиеся, а порой и противоречащие друг другу теоретические основания. Отобранные наиболее действенные практические методики несколько изменены нами с учетом целевого назначения программы, психо-профилактического и коррекционного потенциала.

Каждое занятие состоит из трех частей.

1. *Разминка*. Каждое занятие с группой, кроме первого, начинается с рефлексии, в ходе которой участники рассказывают о том: что чувствуют в настоящий момент; что хорошего случилось в их жизни со времени последнего занятия; какие взгляды или переживания за это время они пересмотрели и обдумали; какие пожелания у них есть на это занятие; готовы ли они продолжить работу. Затем участники переходят к обсуждению домашнего задания: как справились, какие трудности возникали, какие чувства испытывали при выполнении задания.

Чтобы учесть сиюминутное настроение участников, можно предложить им заполнить символическую анкету. Ведущий может задать следующие вопросы: «С каким настроением вы начинаете это занятие?», «Если бы вам предложили выбрать погоду под ваше настроение, какую бы вы выбрали?», «Какое животное (растение, цвет, местность, блюдо, транспортное средство, время года, книга, знак препинания, геометрическая фигура) сейчас отражает ваше настроение?».

Описание каждого занятия в программе тренинга начинается с разминки, которая включает в себя упражнения, способствующие активизации участников группы, созданию непринужденной, доброжелательной атмосферы, традиционному разогреву, повышению сплоченности.

2. *Основное содержание* (планируется исходя из поставленных целей). Эта часть включает в себя игры, упражнения, задания, ориентирующие в тематике встречи. Почти во всех встречах их предложено больше, чем реально можно выполнить. Это сделано с той целью, чтобы ведущий имел возможность строить занятие с учетом готовности группы к выполнению того или иного задания.

3. *Рефлексия* (анализ, самоанализ произошедших в ходе занятий изменений). В конце каждого занятия, каждого упражнения и игры проводится обсуждение процесса работы: отношение к происходящему, свой вклад в работу, что вызывало трудности и почему. В сценарии тренинга приведены примерные вопросы

для завершения каждой психотехники, ориентированные на содержание. Однако ведущий может предлагать и свои варианты вопросов, обращая особое внимание на то, что, по его мнению, осталось не до конца понятным или недосказанным.

Каждое занятие завершается домашним заданием, которое направлено либо на закрепление полученных на прошедшем занятии знаний и умений, либо на подготовку к следующему занятию.

Анализ практической деятельности свидетельствует, что одним из вопросов проектирования и практического внедрения программ профилактики и преодоления стресс-синдромов является индивидуализация методов и средств психологического воздействия с учетом как организационных (территориальной принадлежности образовательного учреждения и характера диагностируемого нарушения у учащихся), так и индивидуальных факторов (возраста субъектов профессиональной деятельности, наличия у них специальной дефектологической подготовки, педагогического стажа).

Обобщая всё вышеизложенное, следует отметить, что:

1. Программа мероприятий, ориентированных на профилактику и коррекцию синдрома выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, включает в себя как традиционные (лекции, супервизия, балинтовские группы), так и инновационные меры (авторские тренинги). В системе психологического сопровождения образовательного процесса они могут использоваться для восстановления и мобилизации внутренних ресурсов не только самих специальных педагогов, но и опосредованно содействовать улучшению психологического самочувствия учащихся и повышению у них школьной мотивации.

2. Внедрение данных мер имеет значение для оптимизации функционирования всех типов (специальных и массовых) и разных уровней (дошкольного, школьного, дополнительного, среднего специального и высшего) учреждений современной образовательной системы, особенно в условиях интегрированного (инклюзивного) образования учащихся с отклонениями в развитии.

3. Предложенные технологии психологической помощи могут лечь в основу развития соответствующих компетенций у специалистов в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров в вузах и институтах повышения квалификации.

Библиографический список

1. Залевский Г. В. Введение в клиническую психологию. – М. : Академия, 2012. – 208 с.
2. Лысенко Е. М. Генезис профессиональных деформаций у логопедов и их профилактика: психолого-педагогический аспект // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 1. – С. 23–29.
3. Осипова А. А. Общая психокоррекция. – М. : Сфера, 2002. – 510 с.
4. Феофанов В. Н. Синдром выгорания и специальные педагоги. – М. : РГСУ, 2011. – 216 с.
5. Kadushin A. Supervision in Social Work. – N.Y. : Columbia University Press, 1992.
6. Kanfer F. H., Reinecker H., Schmelzer D. Selbst-Management-Therapie. – ed. 5. – Berlin : Springer, 2012.

III. GENERAL AND SPECIAL EDUCATION: UNITY SPECIFICS, INCLUSIVE PROBLEMS AND INTEGRATION

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В АДАПТАЦИИ

Н. А. Степанова

*Кандидат психологических наук,
доцент,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

Summary. Additional education combines various kinds of leisure of children and teenagers with various forms of educational activities. An integrated approach to the process of socialization and social adaptation of children with disabilities. Institutions of additional education able to integrate the educational efforts of the society for the effective decision of problems of social adaptation and socialization of children with disabilities.

Keywords: additional education; socialization; adaptation problems; children with disabilities.

Образование как целостная система предполагает две цели: социализацию и индивидуализацию личности учащегося. Интегрировать эти образовательные сферы в единое образовательное пространство, создать условия для полноценного развития ребенка призвано дополнительное образование детей. Дополнительное образование детей представляет собой реальную социальную силу, которая сочетает разнообразные виды содержательного досуга детей и подростков с различными формами образовательной деятельности, создает условия для проявления индивидуальных способностей человека, является неотъемлемой частью его социализации.

Социализация включает в себя основные нормы человеческих отношений, социального поведения, видов деятельности, форм общения. Процесс социализации в значительной степени зависит от общества, которое образует социальную среду.

Учитывая разнообразие отклонений в развитии у детей и их проявлений, необходим комплексный подход к процессу

социализации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Как отмечает И. И. Мамайчук, исключительную важность приобретает обоснование новых подходов и создание оптимальных условий для успешного развития ребенка, его воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции в общество. На современном этапе особенно остро стоит проблема формирования системы непрерывного процесса взаимодействия и взаимовлияния социальных институтов, направленных на социализацию, социальную адаптацию и обеспечение развития потенциальных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

В мировой практике социальным показателем качества жизни лиц с ограниченными психическими и физическими возможностями является комплекс факторов, не зависящих от психофизических особенностей ребенка. К таким факторам относятся:

- здоровье (знание правил здорового образа жизни и их реализация);
- материальное благосостояние;
- образование и профессиональное обучение;
- коммуникабельность, умение поддерживать отношения с окружающими и близкими людьми, самостоятельность контактов;
- социальная безопасность (знание и выполнение норм безопасности в общественных местах, в собственном жилище, в экстремальных ситуациях);
- непосредственное участие в общественной жизни, осознание собственной социальной роли, готовность взаимодействия с людьми;
- нравственные устои, социальная значимость, понимание чувств, эмоций других людей, умение контролировать свои эмоции [1].

Создание в социуме условий для раскрытия потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья является важной социальной задачей, на решение которой направлена система дополнительного образования. Учреждения дополнительного образования являются тем институтом общества, который в состоянии интегрировать воспитательные усилия социума для эффективного решения задач социальной адаптации и социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня дополнительное образование детей социально востребовано и актуализирует внимание и поддержку со стороны

общества и государства. Оно представляет собой реальную социальную силу, которая сочетает разнообразные виды содержательного досуга детей и подростков с различными формами образовательной деятельности, создает условия для проявления индивидуальных способностей человека. В условиях дополнительного образования дети развивают свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу. Оно способствует самореализации и социализации личности и опирается на свободный выбор ребенком видов деятельности.

Дополнительное образование детей с отклонениями в развитии – организованный особым образом, устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству. Именно оно может удовлетворять нереализованные запросы для детей с отклонениями в развитии, помогать снизить негативные последствия незанятости детей в свободное время, сдерживать рост преступности, бродяжничества, усилить внимание к социально обездоленным детям.

К преимуществам дополнительного образования детей относятся следующие: свобода выбора, широкий спектр видов деятельности, субъект-субъектные отношения, внимание к развитию творческого потенциала, личностно-деятельностный подход.

Уникальность дополнительного образования состоит в том, что именно этот вид образования подстраивается под запрос семьи, решает задачи адаптации детей к жизни в обществе, способствуя формированию общей культуры, позволяя организовать содержательный досуг. Именно поэтому оно в состоянии удовлетворять самые разнообразные интересы личности, решать возникающие проблемы. Одной из актуальных проблем современного ребёнка является проблема социальной адаптации.

Для детей с особо тяжёлой формой инвалидности и предписанием «не обучаем» дополнительное образование становится порой единственным образовательным учреждением. И, безусловно, для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья необходимы специалисты, знающие особенности развития этих детей.

Таким образом, дополнительное образование – необходимое звено в социализации детей с отклонениями в развитии. Оно предназначено для свободного выбора детьми дополнительных образовательных программ, которые близки их природе, отвечают внутренним потребностям, помогают удовлетворять интересы, развивать интеллект и т. п.

Вопросы социализации и социальной адаптации детей с отклонениями в развитии возможно успешно решать только в сотрудничестве коллективов образовательных учреждений, семьи и социума. Основное и дополнительное образование выступают равноправными сферами общего образования, обеспечивающими его целостность, а в некоторых случаях дополнительное образование является единственно возможным для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

С. Ю. Девярых

*Кандидат психологических наук,
доцент,
Витебский государственный ордена
Дружбы народов медицинский университет,
г. Витебск, Беларусь*

Summary. Pedagogical management of socialization of studying youth in the sphere of the relations of floors, integrating matrimonial potential being trained and resources of the external educational environment, development of matrimonial belief of pupils provides.

Keywords: gender socialization; sexual education; youthful age.

Исследования последних десятилетий обращают внимание на то, что новые поколения испытывают определенные трудности с воспроизводством семейного образа жизни, что может свидетельствовать о нарушении механизмов его передачи от одного поколения к другому (Б. И. Говако, В. А. Сысенко, Г. Г. Филиппова). В этой связи изучение социализации сферы отношений полов, повышение эффективности педагогических воздействий на подрастающее поколение с целью формирования устойчивых ориентаций на ценности семьи, супружества и родительства приобретают большую социальную значимость.

В целом проблема полового воспитания в нашей стране еще не решена (Н. Ю. Масолкина), вместе с тем в условиях духовно-нравственной деградации семейного образа жизни воспитание молодого поколения в сфере отношения полов выступает как

одно из приоритетных направлений педагогической деятельности. Ядром того или иного стиля жизни являются определенные ценностные ориентации; они определяют предпочтение или отвержение тех или иных смыслов как жизнеорганизующих начал и определяют готовность вести себя в соответствии с ними. Обычно личностные ценности и смыслы связывают через понятие «убеждение». Убеждениям присущи одновременно и побуждающая, и когнитивная функции, в связи с чем выделяют когнитивный и потребностно-личностный их компоненты. Убеждение вносит личностный смысл, пристрастность в реализацию усвоенной общественной ценности, участвует в актах выбора мотива, цели, поступка (Г. Е. Залесский, В. Э. Чудновский). В этой связи можно говорить о том, что целью специально организованных педагогических воздействий в сфере нравственно-полового воспитания должно стать развитие фамилистических ориентаций личности.

Отечественная педагогическая наука (Л. В. Байбородова, Н. Ф. Голованова, О. Н. Козлова, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, М. И. Рожков, В. А. Сластенин) рассматривает образование как процесс целенаправленного воздействия на личность с целью подготовки ее к активной жизни во всех сферах общества. В этой связи педагогическое сопровождение социализацией учащейся молодежи в сфере отношений полов рассматривается нами как педагогическая деятельность, призванная создать и реализовать совокупность взаимосвязанных условий, необходимых для целенаправленного и активного усвоения учащимися социокультурных ценностей фамилизма, развития фамилистических ориентаций и самоопределения в сфере отношений полов.

Фамилистические ориентации личности представляют собой такую систему социальных ориентаций и убеждений, которые обеспечивают направленность человека на реализацию в своей жизненной программе ценностей семейного образа жизни. В процессе педагогического управления социализацией учащейся молодежи происходит обогащение фамилистического потенциала обучающихся, под которым мы понимаем совокупность объединенных в систему прижизненно приобретенных ориентаций и убеждений личности, отражающих ту или иную степень принятия ею социокультурных ценностей фамилизма и определяющих ее способность воспроизводить семейный образ жизни на социально заданном уровне.

При педагогическом управлении возможно создание условий для фамилистического развития учащейся молодежи, когда

организуется процесс качественного преобразования системы социальных ориентаций и убеждений личности, определяющих ее поведение в сфере отношений полов в условиях активного и целенаправленного усвоения ею культурообусловленных смыслов фамилистических ценностей, приводящего к позитивному изменению внутреннего мира обучающихся и обеспечивающего основу для их самоопределения в сфере отношений полов и в жизни в целом.

Педагогическое сопровождение социализацией учащейся молодежи в сфере отношений полов, интегрируя внутренний фамилистический потенциал обучающихся и ресурсы внешней образовательной среды, обеспечивает развитие фамилистических ориентаций обучающихся через освоение и принятие ими культурных ценностей фамилизма в условиях ценностно опосредованной жизнедеятельности событийной общности педагогов и учащихся в процессе их совместного смыслотворчества.

Фамилистическое развитие как результат педагогического управления социализацией в сфере отношений полов обеспечивается достижением конгруэнтности между личными и культурными смыслами ценностей семейного образа жизни и обеспечивает формирование индивидуально-ценостной позиции обучающихся в сфере отношений полов.

Системообразующим фактором образования выступает подход, позволяющий осуществить рациональный и системный подбор базовых компонентов – цели, содержания, принципов, средств и форм педагогической деятельности (Ю. К. Бабанский, В. В. Караковский).

Многоаспектность, сложность и многоуровневость социализации в сфере отношений полов предполагает, что создание педагогической системы, нацеленной на развитие фамилистических ориентаций учащихся, будет ориентироваться как на исторически сложившиеся, так и инновационные педагогические идеи, синтез которых был достигнут в рефлексивно-диалогическом подходе.

Обращение к рефлексивно-диалогическому подходу объясняется поиском и реализацией путей, позволяющих целенаправленно влиять на процесс социализации учащейся молодежи в сфере отношений полов, способствовать развитию их фамилистического потенциала.

Рефлексивно-диалогический подход позволяет реализовать:

- идею диалога как способа преодоления проблемно-конфликтной ситуации в событийной общности педагогов и учащихся, порожденной несовпадением индивидуальных и культурообусловленных смыслов фамилистических ценностей;

– идею рефлексии в образовании, направленную на стимулирование внутренней активности личности в осознании, осмыслении, понимании и принятии обусловленных культурой смыслов фамилистических ценностей.

С точки зрения целостности при реализации рефлексивно-диалогического подхода можно принять следующее. Источником содержания образования выступает семейный образ жизни, представленный институтами брака, семьи, супружества и родительства как социокультурной ценности, раскрываемой и как ценность-цель, поскольку в семейной жизни человек реализует свою человеческую сущность, и как ценность-средство, поскольку семейный образ жизни выступает средством самореализации человека. Носителем социокультурных смыслов семейного образа жизни и стоящих за ним фамилистических ценностей выступает педагог. Условием, обеспечивающим целостность педагогического процесса, становится смещение акцентов на ценностно-смысловые компоненты семейного образа жизни. Освоение культурных ценностей фамилизма осуществляется в условиях организованной, ценностно опосредованной жизнедеятельности в событийной общности педагогов и воспитанников.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

А. Г. Родионова

*Кандидат педагогических наук,
доцент,*

Е. А. Колиненко

*кандидат педагогических наук,
доцент,*

Т. А. Шершнева

*старший преподаватель,
Хабаровская государственная
академия экономики и права,
г. Хабаровск, Россия*

Summary. Analysis of the literature and a number of studies in the field of physical culture showed that in modern conditions of educational process organization of motor activity of students is directly related to the way of life and requires to form a correct attitude to physical culture, to improve performance, teaching – active labor, health and psychological comfort.

Keywords: physical education; healthy lifestyle; learning in higher education; adaptation of students – freshmen.

Качественная профессиональная подготовка студентов в вузе невозможна без их активной учебно-трудовой, познавательной

деятельности. Экономические и социальные причины, не позволяющие увеличить сроки обучения, заставляют интенсифицировать его, что требует от студентов мобилизации воли, психофизических, духовных и физических качеств [1, с. 5].

Обеспечить высокое качество подготовки специалистов в наши дни невозможно без усиления познавательной активности самих студентов. Воспитать у студента высокую требовательность к себе, жизненную потребность трудиться, желание и умение работать творчески, пополнять и совершенствовать свои знания, умение вести здоровый образ жизни и заботиться о своем здоровье – это одна из главных задач высшей школы [1, с. 225].

В последнее время активизировалось внимание к здоровому образу жизни студентов, что отражает озабоченность общества физическим состоянием специалистов, выпускаемых высшей школой, ростом заболеваемости в процессе профессиональной подготовки, снижением дееспособности в трудовой сфере.

Анализ здоровья, в том числе студенческой молодежи, убеждает в том, что существовавшая система его формирования существенно подорвана. Современное общество характеризуется коренным изменением условий жизни, труда и быта населения [3, с. 45].

Исследования показывают, это происходит потому, что у студентов перестройка к новым социальным условиям вызывает активную мобилизацию, а затем истощение физических резервов организма, особенно в первые годы обучения [2, с. 38].

При поступлении в высшее учебное заведение у школьников происходит нарушение жизненного стереотипа, так как начальный период обучения играет существенную роль в развитии адаптационно-компенсаторных механизмов. Адаптация первокурсника – сложный, многофакторный процесс, связанный с усвоением социального опыта вузовской среды, включением личности в систему поведения, духовный мир, потребности, интересы, психологию студенчества, поэтому он должен быть целенаправленным, планомерным, организованным и управляемым [1, с. 89].

Физическая культура в высших учебных заведениях является основным звеном организации физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы среди студентов. В этой связи огромное значение приобретает правильная организация занятий со студентами.

Для изучения мотивационно-ценностных характеристик физической культуры нами было проведено исследование среди студентов-первокурсников, которое в полном объеме отразило

отношение к предмету «Физическая культура» и его взаимосвязь со здоровым образом жизни обучающейся молодежи.

Большая часть студентов воспринимает физическую культуру как средство улучшить свою физическую форму, то есть поддержание идеальной фигуры (73 %), а вот 9 % респондентов считают, что физическая культура это образ жизни. Стоит отметить, что в свободное время физической культурой занимаются всего 35 % студенческого общества. Предпочтение отдается посещению тренажерного зала (32 % опрошенных), занимаются спортивными играми 66 %, легкой атлетикой 25 %.

В связи с тем, что большую часть времени студенты тратят на подготовку к теоретическим занятиям, у них снижается двигательная активность, многие из опрошенных уверены, что их физическая активность носит средний характер (60 %), только 16 % считают свою активность высокой, а 24 % понимают, что у них низкая физическая активность. Отвечая на вопрос о понимании здорового образа жизни, большая часть студентов уверена, что это отсутствие вредных привычек (41 %), рациональное питание (33 %), и только 24 % считают, что это совокупность факторов, включающих нравственное, психическое и физическое здоровье.

В последнее время студенты слабо проявляют активность, принимая участие в соревновательной деятельности, видимо, это связано с низкой физической подготовленностью, всего 29 % респондентов готовы выступить на соревнованиях, 46 % никогда этого не делали, и лишь 25 % иногда пробовали свои силы. Отвечая на вопрос «Чувствуете ли Вы потребность в занятиях физкультурой и ведении здорового образа жизни?», большая часть молодежи ответила, что очень чувствуют эту потребность, но не хватает силы воли (52 %), а вот 18 % не видят острой необходимости заниматься физической культурой и вести здоровый образ жизни, остальная часть аудитории дала утвердительный ответ «да» (30 %).

Таким образом, суждения студентов о влиянии физической культуры на общекультурное развитие личности относительно заужены и больше связаны с ее телесным выражением. Это обусловлено издержками физического воспитания в вузе, недостаточной полнотой реализации его гуманитарного содержания, негативным опытом предшествующих занятий, воздействием ближайшего окружения и другими причинами [1, с. 99].

Материалы многочисленных исследований показывают, что издержки в организации и содержании жизни в студенческие годы отражаются в снижении показателей здоровья, работоспособности,

учебно-трудовой активности, осложняют и сокращают период трудоспособности в профессиональной деятельности. Поэтому, начиная с первого курса обучения, необходимо создавать целостное представление и понимание о таком социально-личностном феномене, как здоровье и здоровый образ жизни, при этом главная задача преподавательского состава заключается в том, чтобы научить студентов правильно использовать физические упражнения, необходимые для саморегуляции, саморазвития и самосовершенствования личности, а также формировать правильное мотивационно-ценностное отношение к занятиям физической культурой.

Библиографический список

1. Виленский М. Я., Горшков А. Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента : учеб. пособие. – М. : КНОРУС, 2012.
2. Куликов В. П., Киселев В. И. Потребность в двигательной активности. – Новосибирск : Наука, 1998.
3. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ В ШКОЛЕ

Е. В. Богомолова

*Доктор педагогических наук,
профессор,*

О. М. Роговая

*ассистент,
Рязанский государственный
университет им. С. А. Есенина,
г. Рязань, Россия*

Summary. The article is devoted to the problems of future teachers' research activities on pedagogical practice in school. The authors describe the ways of organizing research activities on practice at school. Also analysis of research activities' evaluation and assessment scale of such evaluation is given.

Keywords: education; pedagogical practice; research activities; students; teachers.

В условиях развития российского и мирового образования, изменений образовательной парадигмы, принятия новых образовательных стандартов, развития целей, задач и содержания школьных курсов учителям необходимо заниматься научно-исследовательской деятельностью. Такой вид деятельности

должен быть направлен на разработку целей, содержания, методов, приемов и форм обучения, способствующих эффективному развитию способностей учеников, их мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов; приращению личностных достижений; развитию универсальных учебных действий; подготовке обучающихся к жизни в информационном, высокотехнологичном, конкурентном мире. К научно-исследовательской деятельности учителей следует готовить еще в процессе обучения в вузе.

На основе анализа работ по внедрению исследовательской деятельности студентов в вузе определим научно-исследовательскую работу студентов (НИРС) как организованную в вузе работу будущих специалистов, через их участие в научном процессе, направленную на обучение методам самостоятельного ведения научных исследований, организации научно-исследовательской работы, выработку навыков публичного выступления перед аудиторией, самостоятельного оформления полученных результатов исследований в виде научного доклада, научной статьи или научно-исследовательской работы, органично включенную в учебный процесс или выполняемую во внеучебное время.

К основным задачам НИРС можно отнести:

- обучение эффективному поиску и использованию знаний;
- развитие навыков научной, творческой и исследовательской деятельности;
- обучение современным технологиям в области науки, техники, производства;
- привлечение студентов к научным исследованиям и реальным практическим разработкам;
- создание и развитие молодежных творческих объединений;
- знакомство с современными научными методологиями, работа с научной литературой;
- выявление способных студентов для дальнейшего обучения в аспирантуре, работы на кафедрах и в научных лабораториях;
- интеграция системы высшего образования с наукой и производственной деятельностью в рамках единой системы учебно-воспитательного процесса.

НИРС позволяет студентам участвовать во внутривузовских, межвузовских, региональных, общероссийских, международных научных конференциях, олимпиадах, конкурсах, круглых столах и выставках, где они получают новые знания, впечатления, навыки публичного выступления.

НИРС организуется на кафедрах, в лабораториях высших учебных заведений (проблемные и отраслевые лаборатории, обсерватории, вычислительные центры и т. д.) и в студенческих конструкторских, технологических, экономических и других бюро. Руководство научно-исследовательской работой будущих специалистов осуществляют профессора и преподаватели вуза, сотрудники научно-исследовательских учреждений и аспиранты.

Тема научно-исследовательской работы определяется тем научным направлением, которое уже ведется на кафедре или факультете высшего учебного заведения и предлагается научным руководителем. Студент может предложить свою тему, и если она укладывается в основное научное направление, то может вылиться в научное исследование.

НИРС, включаемая в учебный процесс, предусматривает:

- выполнение заданий, лабораторных работ, курсовых и выпускных квалификационных работ, содержащих элементы научных исследований;

- выполнение конкретных нетиповых заданий научно-исследовательского характера в период производственных и учебных практик;

- изучение теоретических основ методики, постановки, организации выполнения научных исследований, планирования и организации научного эксперимента, обработки научных данных и т. д., осуществляемое в рамках курса «Основы научных исследований», который может включаться в учебный план за счет часов, находящихся в распоряжении вуза.

Научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеучебное время, организуется в форме:

- работы в студенческих научных семинарах;

- участия студентов группами или в индивидуальном порядке в выполнении госбюджетных или хоздоговорных заданий, в работах по творческому содружеству, в рамках государственных, межвузовских или внутривузовских грантов, а также индивидуальных планов преподавателей, выполняемых на кафедрах и в научных подразделениях вуза;

- работы в студенческих конструкторских, проектных, технологических, научно-информационных, переводческих, экономических и других бюро, в творческих мастерских и студиях;

- лекторской работы по распространению знаний в области науки, техники и культуры;

– работы в качестве преподавателей физико-математических, экономических и других школ.

Для будущих учителей перспективным является исследование, теоретическая часть которого начинается на занятиях в вузе, а экспериментальная часть выполняется на педагогической практике в школе.

Педагогическая практика представляет собой практическую работу студентов в системе познания и освоения профессии учителя. Она способствует усвоению ими универсальных элементов педагогической технологии проведения уроков, позволяет будущим учителям познакомиться с особенностями преподавания предмета в данном классе (школе), используемыми там учебными и методическими пособиями, программным обеспечением. Педагогическая практика развивает способность к анализу педагогической деятельности и ее результатов, умение применять принципы дидактики в преподавании, умение распознавать, оценивать, творчески воспринимать и применять педагогические приемы и методы конкретного учителя, умения осуществлять научно-исследовательскую деятельность [3].

При выборе темы исследования необходимо учитывать актуальные проблемы образования, научные и учебные интересы студентов, их способности, возможности продолжения темы исследования в школе. Так, будущим учителям информатики для исследования могут быть предложены темы:

1. Использование опорного конспекта при обучении информатики.
2. Проектная деятельность учащихся при изучении информационных технологий в школьном курсе информатики.
3. Развитие логического мышления на уроках информатики в средней школе.
4. Элементы использования облачных технологий в процессе обучения в средней школе.
5. Развитие творческих способностей при изучении графических редакторов.
6. Организация дискуссий, диалогов, имитации жизненной ситуации с целью включения субъективного жизненного опыта учащихся в содержание обучения информатике [1].

В процессе выполнения исследования студенты обращаются к разнообразным источникам информации, получают консультации преподавателя, сами участвуют в консультировании

в случае групповой работы над проблемой, проверяют сформулированные положения и полученные результаты в ходе педагогической практики и вносят в них коррективы, учатся устанавливать внутренние связи, видеть проблему в системе, преодолевать трудности, общаться с коллегами на профессиональном уровне. Выступления с докладами на семинарских занятиях, научных студенческих конференциях позволяют им продемонстрировать свою индивидуальность, создают условия для профессионального развития.

В ходе выполнения педагогического эксперимента в школе студенты осваивают способы организации констатирующего и обучающего экспериментов; методы анкетирования, беседы с учащимися, студентами, учителями, методистами, завучами и директорами школ; методы наблюдения и анализа полученных результатов [2].

Оценка исследовательской деятельности, а в частности педагогического эксперимента, – трудная задача. Необходимо учитывать различные показатели. За каждый из них может быть начислено свое количество баллов. Важно учитывать такие показатели, как качество разработки плана эксперимента, анкет, таблиц, критериев измерения; умение проведения бесед, интервью, наблюдений; многоплановость характера эксперимента; уровень проявленного творчества. Оценка выставляется за всё исследование в целом. Возможные параметры оценивания исследовательской деятельности на педагогической практике представлены в таблице.

Параметры оценивания исследовательской деятельности студентов на педагогической практике

Параметры оценивания исследовательской деятельности студентов на педагогической практике	Баллы
Обоснованность выбора темы исследования	1–3
Качество разработки плана эксперимента	1–3
Качество разработки анкет, таблиц	1–3
Качество разработки критериев измерения	1–5
Разработка схемы контроля и оценки знаний учащихся при использовании ими разработанных материалов	1–3
Подбор учебной и учебно-методической литературы, ресурсов Интернета	1–3

Параметры оценивания исследовательской деятельности студентов на педагогической практике	Баллы
Подбор программного обеспечения для использования материалов задания (при необходимости)	1–3
Качество проведения интервью, анкетирования	1–3
Уровень проявленного творчества	0–5
Системность выполнения исследования	1–5
Оформление результатов выполнения исследования	1–5
Уровень достижения предполагаемых результатов эксперимента	1–3

Исследовательская деятельность на педагогической практике вырабатывает у студентов следующие умения: планировать свою работу, просчитывая возможные варианты; использовать различные источники информации; самостоятельно отбирать и накапливать материал; анализировать анкеты, интервью, беседы; аргументировать мнение; устанавливать контакты; создавать «конечный продукт»; представлять созданное перед аудиторией.

Научная работа, осуществляемая студентами, может перерасти в дипломную работу или кандидатскую диссертацию. Обычно на начальном этапе обучения в институте руководитель разъясняет и прививает студенту навыки научного исследования. На старших – помогает ему в организации и осуществлении процесса непосредственного творчества, достижения определенных результатов. В итоге научная работа студентов – это вклад не только в науку, но и в свое будущее.

Библиографический список

1. Богомолова Е. В. Теоретические положения, определяющие методологию подготовки учителя информатики к комплексному использованию личностно ориентированного и синергетического подходов // Российский научный журнал. – 2011. – № 1 (20).
2. Богомолова Е. В. Формы, методы и средства подготовки, направленные на формирование личности преподавателя современного курса информатики // Сб. науч. тр. / под. ред. А. Н. Герасимова. – РВАИ, 2008.
3. Богомолова Е. В., Новикова В. А. Компетентность учителя информатики в реализации личностно ориентированного обучения // Применение новых технологий в образовании : мат-лы XX междунар. конф. 26–27 июня 2009 г., Троицк. – Троицк, 2009.

ИНФОРМАЦИОННО-ПРОПАГАНДИСТСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ: СОСТОЯНИЕ, АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В. С. Бялт

Кандидат юридических наук,

С. Н. Трипутин

заместитель начальника

университета,

Санкт-Петербургский университет МВД России,

г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. In the article the authors discuss actual problems of information and propaganda work in educational institutions of the MIA, and formulate solutions to these problems.

Keywords: information; propaganda; the internal Affairs agencies; educational organization.

Результативность выполнения своих функций органами внутренних дел во многом определяется профессиональными и личными качествами сотрудников. Формирование высококвалифицированного кадрового потенциала органов внутренних дел во многом зависит от того, какие сотрудники придут на должности среднего и старшего начальствующего состава после окончания высших образовательных организаций системы МВД России. Формирование личности сотрудника органов внутренних дел происходит на протяжении всей жизни, но именно в вузе – в процессе профессионального обучения – закладываются основы тех качеств специалиста, с которыми он затем вступит в новую для него атмосферу деятельности, способствующей его дальнейшему развитию как личности. Обучение является важнейшим периодом социализации будущего профессионала, где формируются его профессиональные и нравственные качества, составляющие основу личности [2, с. 114]. Однако нельзя забывать о такой другой важнейшей составляющей образовательного процесса, как воспитание. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяет, что образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения [4, ст. 2]. Не случайно Президент Российской Федерации в своем Послании Федеральному Собранию Российской Федерации 12 декабря 2013 года указал, что «качественное обучение без воспитания невозможно» [5]. Одним из

основных средств реализации задач воспитания в органах внутренних дел является информационно-пропагандистская работа [6, п. 33]. Таким образом, можно утверждать, что вопросы организации и проведения информационно-пропагандистской работы в образовательных организациях системы МВД России являются весьма актуальными с точки зрения подготовки специалистов, способных по своим профессиональным и личным качествам отвечать высоким современным требованиям, предъявляемым к сотрудникам правоохранительных органов.

При проведении информационно-пропагандистской работы сотрудникам разъясняются различные решения руководства государства и МВД России, направленные на обеспечение правопорядка и законности, актуальные проблемы борьбы с преступностью, а также примеры мужественных и решительных действий сотрудников органов внутренних дел. На наш взгляд, очень важной в образовательных организациях МВД России является деятельность по формированию позитивного образа сотрудника органов внутренних дел среди обучаемых, так как это, несомненно, способствует воспитанию чувства гордости за выбранную профессию [1, с. 146–151]. К сожалению, приходится констатировать, что на сегодняшний день авторитет сотрудников органов внутренних дел среди населения еще не достаточно высок. Отчасти этому способствуют средства массовой информации, которые в погоне за рейтингами предпочитают акцентировать внимание на событиях, связанных с представлением сотрудников органов внутренних дел именно в негативном плане, не уделяя должного внимания примерам честного и мужественного исполнения сотрудниками своего профессионального долга. Тем не менее, в практике деятельности органов внутренних дел не редки случаи героизма и самопожертвования сотрудников органов внутренних дел. Проблема лишь в том, что такие случаи не всегда должным образом освещаются в средствах массовой информации и доводятся до сведения личного состава. По нашему мнению, в процессе информационно-пропагандистской работы в образовательных организациях МВД России следует больше внимания уделять примерам мужественных и решительных действий сотрудников органов внутренних дел, ввиду того что информирование курсантов и слушателей о мужестве и героизме сотрудников, бесспорно, будет повышать качество воспитательной работы среди обучаемых посредством эффективного влияния на морально-психологическое состояние курсантов и слушателей.

Информационно-пропагандистская работа в органах внутренних дел проводится с использованием следующих основных форм: единый день государственно-правового информирования; еженедельное государственно-правовое информирование; ежедневное оперативное информирование; выпуск информационных бюллетеней; подготовка комментируемых обзоров материалов, публикуемых в средствах массовой информации и размещенных в сети Интернет; наглядно-художественное оформление актуальной информации в распоряжении органа внутренних дел; стенная печать органа внутренних дел; целевые информационно-пропагандистские акции, направленные на оздоровление морально-психологического состояния личного состава [6, п. 53].

Исследование нормативного правового обеспечения и практики реализации обозначенных выше форм позволяет нам сформулировать определенные предложения по повышению эффективности реализации данных форм информационно-пропагандистской работы в образовательных организациях МВД России.

1. При проведении единого дня государственно-правового информирования необходимо:

- больше внимания уделять вопросам, имеющим первостепенное значение с точки зрения общественно-политической жизни общества и государства именно в момент проведения единого дня государственно-правового информирования, для чего своевременно вносить обоснованные изменения в тематику единых дней государственно-правового информирования;

- акцентировать внимание на наиболее актуальных проблемах оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел, таких как, например, вопросы служебной дисциплины в органах внутренних дел и дисциплинарной ответственности сотрудников [3, с. 139–144];

- чаще привлекать специалистов из практических подразделений внутренних дел, которые могли бы не только разъяснить смысл и содержание некоторых правовых норм, но и конкретную практику их применения, а также имеющиеся проблемы, связанные с ней.

2. В каждом учебном взводе целесообразно проводить периодические доклады, содержащие краткий обзор материалов, публикуемых в средствах массовой информации и размещенных в сети Интернет, с закреплением лиц, ответственных за данное мероприятие.

3. Для повышения качества наглядно-художественного оформления актуальной информации и стенной печати органа внутренних дел, а также мотивации курсантов и слушателей

рационально периодически проводить конкурсы на лучшее оформление стенных газет, информационных бюллетеней и т. д. среди учебных взводов с последующим публичным подведением итогов и поощрением отличившихся.

4. В рамках целевых информационно-пропагандистских акций, направленных на оздоровление морально-психологического состояния личного состава, следует использовать практику оформления и размещения информации о выпускниках образовательных организаций, добившихся значительных успехов в служебной деятельности, а также награжденных государственными наградами.

Всё вышеизложенное позволяет сформулировать следующие выводы:

1) информационно-пропагандистская работа в органах внутренних дел является одним из основных средств реализации задач воспитания и имеет важнейшее значение в аспекте формирования необходимых личных и деловых качеств сотрудников органов внутренних дел с целью повышения эффективности функционирования всей системы МВД России;

2) с нашей точки зрения, для совершенствования информационно-пропагандистской работы в образовательных организациях системы МВД России необходимо следующее:

– больше уделять внимания примерам мужественных и решительных действий сотрудников органов внутренних дел;

– в рамках повышения эффективности осуществления форм информационно-пропагандистской работы следует: реализовывать принципы оперативности и своевременности при проведении единого дня государственно-правового информирования и еженедельного информирования; в каждом учебном взводе проводить периодические обзоры материалов, публикуемых в средствах массовой информации; организовывать конкурсы среди учебных взводов на лучшее оформление стенных газет, информационных бюллетеней; оформлять и размещать информацию о наиболее выдающихся выпускниках образовательных организаций; активнее использовать средства внутреннего телевидения с трансляцией основных актуальных новостей.

Библиографический список

1. Бялт В. С. Актуальные проблемы воспитательной работы среди курсантов и слушателей образовательных учреждений системы МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – № 3 (59).

2. Бялт В. С. Особенности воспитательной работы с курсантами и слушателями образовательных учреждений системы МВД России // Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования : материалы международной научно-практической конференции 2–3 мая 2013 года. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 – 168 с
3. Бялт В. С., Трипутин С. Н. Воспитательная работа по укреплению служебной дисциплины и законности среди личного состава органов внутренних дел: актуальные проблемы и пути решения // Вестник Санкт-Петербургского ун-та МВД России. – 2014. – № 1 (61).
4. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон РФ от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ.
5. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 12 декабря 2013 года // Российская газета. – 2013. – 13 декабря.
6. Руководство по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации : утверждено Приказом МВД России от 11 февр. 2010 г. № 80.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОФИЦЕРОВ

В. В. Лучинин
А. А. Прибытков
К. М. Солтанов

*Слушатели докторантуры PhD,
Академия пограничной службы,
г. Алматы, Казахстан*

Summary. The article reveals the essence, contents and mechanism of realization of technology of development of conflictological competence of officers, as well as the place and role of this competence in the structure of professional activity of an officer.

Keywords: conflictological competence; professional competence; managerial activities; technology; problem – project approach.

Всестороннее рассмотрение проблемы развития конфликтологической компетентности офицеров приводит к пониманию того, что эффективная реализация данного процесса возможна в том случае, если в его основе лежит продуманный и методологически грамотно выстроенный технологический инструментарий, основанный на использовании оптимальных подходов.

Из анализа ряда источников следует, что под понятием «технология» подразумевается совокупность методов, процессов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы

сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции, с номинальным качеством и оптимальными затратами, обусловленных текущим уровнем развития науки, техники и общества в целом [3; 5].

Данное определение трактует содержание технологии в промышленном контексте, также существуют и социальные технологии, в которых исходным и конечным результатом выступает человек, а основным изменяемым параметром является одно или несколько его свойств [2].

Основное отличие между данными технологиями заключается в том, что в промышленной технологии, в отличие от социальной, существует жесткая последовательность определенных операций, нарушение которой может привести к снижению результативности или полной остановке производства. Социальные технологии более гибки и адаптивны к различным обстоятельствам, так как человек слишком многомерная и многофакторная система, которая подвержена влиянию различных внешних воздействий, зачастую различных и противоположных по своей силе и направленности. Более того, жесткая последовательность в социальной технологии может привести к снижению эффективности процесса, так как ее характерным звеном является обратная связь, предполагающая выявление в технологии слабого звена и дополнительную работу с ним.

Следовательно, под социальной технологией понимается совокупность последовательных действий и процессов, направленных на преобразование исходного качественного состояния объекта, обуславливающее гарантированное получение запланированного результата.

В психолого-педагогической литературе существуют различные точки зрения на содержание понятия «технология». Систематизация различных взглядов позволяет выделить три основных подхода к его определению [2, с. 248–249]:

- первый: технология представляет собой частную методику по достижению отдельно поставленной цели (В. В. Давыдов – Д. Б. Эльконин);

- второй: технология подразумевает педагогическую систему в целом (В. П. Беспалько и др.);

- третий – технология является неким алгоритмом, обеспечивающим достижение заданной цели оптимальным путем.

Полагаем, что третий подход наиболее лаконично отражает суть технологии, но считаем необходимым конкретизировать

содержание алгоритма, добавив к нему методику или педагогическую систему.

Итак, социальная технология представляется нам алгоритмом, регламентирующим последовательность и содержание определенных действий, процессов, которые могут быть методикой или педагогической системой, обеспечивающие придание объекту искомых качественных характеристик.

Конфликтологическая компетентность офицера относится к одной из основополагающих компонент психологической компетентности, входящей в структуру профессиональной компетентности. Под данной компетентностью мы понимаем интегративное свойство личности офицера, владеющего комплексом теоретических знаний, практических умений и навыков в области конфликтологии, отвечающих требованиям профессиональной квалификации и способствующих внутренней установке на бесконфликтные целесообразные действия в условиях потенциально конфликтной среды.

Обладание офицером необходимым и достаточным уровнем конфликтологической компетентности способно оптимизировать процесс управленческой деятельности, повысить ее эффективность. Это обусловливается направленностью самой компетентности на организацию и поддержание офицером эффективного межличностного взаимодействия с подчиненными и другими военнослужащими, оптимизацию процесса общения, что отражается на эмоциональной атмосфере воинского коллектива, создает предпосылки к повышению уровня его морально-психологического состояния.

В поиске оптимальных подходов к разработке эффективной технологии развития конфликтологической компетентности офицеров мы обратились к научному потенциалу проблемного и проектного подходов. Содержание данных подходов позволяет с большой долей вероятности предположить, что их применение в интересах достижения поставленной учебной цели в условиях деятельности воинской службы способно обеспечить реализацию стоящих задач с достаточно высокой эффективностью и в короткие по времени сроки, что весьма актуально в условиях воинской службы. Мобилизовать в полном объеме потенциал проблемного и проектного подходов для получения искомого результата возможно при их интеграции

в проблемно-проектном подходе, с опорой на личностно-деятельностный подход [1].

Разработка технологии, сочетающей в себе проблемность и практическую деятельность обучаемых, позволяет значительно повысить степень усвоения учебного материала, так как в процессе поиска решений проблемных задач активизируется мыслительная деятельность обучаемых, максимально мобилизуя их интеллектуальные возможности. Интериоризируя в ходе учебного процесса полученную информацию, обучаемые имеют возможность экстериоризировать полученные знания в практические умения, доводя их в ходе практической деятельности до значительного уровня развития.

Проанализировав технологии проектирования образовательного процесса, предложенные И. В. Столяровой, мы разработали оригинальную технологию развития конфликтологической компетентности офицеров, учитывающую специфику их профессиональной деятельности [4].

Данная технология представляет собой теоретико-практический курс обучения в объеме 15 часов (1 кредит). Курс состоит из семи занятий, каждое по 100 минут, за исключением первого и заключительного занятий, на которые отводится по 130 минут.

Содержание технологии определяет последовательность действий обучаемых по решению проблемных ситуационно-практических задач в профессиональном контексте. Подбор проблемных ситуаций осуществляется исходя из принципа востребованности в условиях профессиональной деятельности офицеров-пограничников.

В технологии предусматривается поэтапность реализации обучаемыми проектных заданий, с последующей защитой разработанных алгоритмов действий военных руководителей в различных ситуациях межличностного характера, носящих потенциально конфликтогенную направленность. В качестве информационного обеспечения для обучаемых выступают приложения, специально отобранные и творчески переработанные автором. Содержание данных приложений составляют научно обоснованные и адаптированные к условиям обучения рекомендации, позволяющие осуществлять обучаемым осознанное корректирование своего поведения, а также поведение

предполагаемых оппонентов в предконфликтной и конфликтной ситуациях, т. е. управлять конфликтом. Выработке устойчивых коммуникативных умений, направленных на предупреждение, разрешение и урегулирование конфликтных ситуаций, в технологии отводится особое внимание, так как данные направления конфликтологической деятельности офицера, на наш взгляд, являются основополагающими в структуре рассматриваемой компетентности.

Механизм реализации технологии развития конфликтологической компетентности офицеров представляет собой определенную последовательность, включающую предварительный, основной и заключительный этапы.

Предварительный или мотивационный этап (20 мин) предполагает проведение коммуникативных тренингов, а также решение кроссвордов. Содержание кроссвордов составляют теоретические положения из области конфликтологии, раскрывающие ключевые ее положения и относящиеся к конкретному занятию. Данный этап обеспечивает постепенность вхождения обучаемых в активный мыслительный процесс и формирует у них заинтересованность к содержанию предстоящего занятия. Главная цель данного этапа – создание положительной мотивационной установки обучаемых.

Основной этап (75 мин), в свою очередь, подразделяется на два подэтапа: аналитический и практический.

Аналитический подэтап (20 мин) направлен на выявление в рассматриваемой ситуации противоречий, формирование проблемы, гипотезы и постановку задач. Самостоятельная работа обучаемых по выявлению существующих противоречий в рассматриваемой ситуации и оформление их в виде проблемы составляет суть данного этапа и соответствует требованиям повышенной проблемности.

Практический подэтап (50 мин) предусматривает самостоятельную проектировочную деятельность обучаемых в составе групп из 3-х человек, с последующей защитой разработанных алгоритмов, раскрывающих процесс разрешения проблемной ситуации. Обучаемые включаются в активную поисковую деятельность, осмысливают ситуацию и, используя подготовленные приложения, проектируют последовательность и содержание практических действий в предконфликтной или конфликтной ситуациях. По окончании проектирования методом случайного

выбора руководителем отбираются несколько подгрупп, которые осуществляют защиту разработанных проектов. Оценка по результатам защиты выставляется самими обучаемыми методом вывода средней арифметической из выставленных всеми обучаемыми оценок, по 100-балльной шкале.

Содержание заключительного этапа (10 мин) направлено на подведение итогов занятия, оценивание результатов работы обучаемых, формулирование основных принципов деятельности руководителей в аналогичных ситуациях.

Необходимо отметить, что данная технология предполагает субъектно-субъектные отношения и наличие обратной связи между руководителем и обучаемыми, превалирует полемический и дискуссионный характер взаимодействия. Руководитель выступает как организатор и координатор проектно-исследовательской деятельности, максимально поощряя самостоятельность и познавательную активность обучаемых.

Таким образом, разработанная технология, на наш взгляд, способна обеспечить достаточную мотивацию обучаемых к усвоению содержания учебного материала, так как затрагивает значимые аспекты профессиональной деятельности и отвечает их познавательным интересам. Теоретическое осмысление и самостоятельное практическое решение обучаемыми сложных ситуативных задач, непосредственно взятых из опыта профессиональной деятельности и, возможно, не совсем грамотно решенных ими в прошедшей профессиональной деятельности, способно активизировать их познавательную активность, тем самым повысив уровень усвоения теоретической и практической части учебного материала.

Библиографический список

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2006. – 362 с.
2. Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студ. – М. : Академия, 2000. – 512 с.
3. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – 1600 с.
4. Столярова И. В. Технологический подход к переподготовке учителя математики на основе овладения инновационными компонентами проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 206 с.
5. Технология. URL: <http://ru.wikipedia.org>. (дата обращения: 28.05.2014).

ВЛИЯНИЕ СИНЕРГИИ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СПОРТСМЕНОВ

М. К. Гасанпур

*Докторант,
Бакинский государственный университет,
г. Баку, Азербайджан,
специалист отдела психологии,
Министерство образования,
г. Урмия, Иран*

Summary. Problems of personal development athletes also include questions and harmonious interaction of mind and body. Relationships between team members, including sports, should take into account this factor. Perfection of man lies in the fact that all his forces together in a comprehensive and moving in the same direction to achieve high goals.

Keywords: personal development of athletes; synergy; personnel management; businesses and organizations.

Человек – это совокупность гармоничных органов и различных сил. Несмотря на то, что его ноги, уши, сердце и все остальные органы независимы и изолированы, все они в гармоничном и едином сочетании служат ему. В основном целостность человека зависит от гармонии и взаимосвязи отдельных органов. Дисгармоничность и несоответствие какого-либо их них другому органу считается недостатком и уводит человека от достижения основных целей. По этой причине человек, укрепляя и воспитывая тело, должен иметь в виду все его органы, использовать все их и ориентировать в едином направлении.

Когда человек уделяет меньше внимания одному органу по сравнению с другим, при ограничении или потере одного из них, уменьшаются возможности тела. То же самое можно сказать и о гармонии и соответствии физических сил человека. Человек – единая сущность, которая состоит из различных, изолированных и даже внешне противоположных друг другу сил.

В человеке есть храбрость, воздержание, справедливость, гнев и т. п. Но он ответствен за проявление этих качеств, а дорогу развития для него сглаживает Всевышний. Поэтому человек должен проявлять равное внимание и прилагать все силы соблюдению уравновешенности, воздержанию от чрезмерности и самовосхваления. Если же он станет уделять внимание лишь одной из сил и упускать из виду другие силы, мы окажемся лицом к лицу с человеком, который далёк от уравновешенности и совершенства.

Например, особое внимание вожделению и гневу убивает в человеке храбрость и справедливость и даже может свести человека до уровня животного. Это приносит ущерб совершенству человека. Совершенство человека заключается в том, что все его силы всесторонне и вместе движутся в одном направлении – на достижение высоких целей. Создание гармонии через синергию в спортивную деятельность приводит человека к гармоничному разделению спортивных действий и способствует предотвращению кризиса в спортивной команде.

Синергия – это одно из новых и важных вопросов в спортивной науке, особенно в теории управления спортом как системой. Несмотря на важность синергии в системе управления, информация и исследования в этой области, по сравнению с другими направлениями управления спортом, весьма незначительны. Слово «синергия» состоит из двух частей. «Syn» – приставка, которая означает «вместе», и «ergy», что означает «работа или деятельность». Слово «синергия» означает «Work/function together» или «групповое старание» [1].

В английском слове «synergy» объясняется следующим образом: «The additional energy or greater effect that is produced by two or more people».

Этот термин является одним из важных факторов и критериев, составляющих различные стратегии и использующихся в специальной форме для побуждения массового развития в нескольких направлениях. Несмотря на то, что многие стратегии расширения предприятий потерпели поражение, и «наука управления» своё место в центре внимания передала торговле, и термин «synergy» потерял свою первичную значимость. В то же время системы стратегического строения начали передавать своё место стремлению к торговле. Исследования последних лет показывают, что огромные предприятия, которые состоят из нескольких подразделений, могут прийти к мысли о взаимодействии уровне равновесия, взаимопомощи и взаимопонимании. Если органические сети взаимосвязанных подразделений вместо застывших и придерживающихся правил предприятий будут создавать традиционные учреждения [1].

То, что сегодня называется «групповая работа» и считается основой развития организационных движений, требует не только взаимодействия, но и взаимопонимания, однонаправленности и взаимодействия отдельных подразделений предприятия и целенаправленного движения всех этих подразделений к единой

цели. Сегодня руководитель предприятия в действительности является директором команды предприятия. Развитие предприятия зависит от того, как все подразделения ради достижения цели выполняют свои обязанности и несут ответственность [2]. Отсталость, неомощность, несовместность одного подразделения с другим или несбалансированное разделение долгосрочных ответственностей и действий наносят ущерб предприятию [3]. Тренер команды «Дженерал Электрик» Дж. Вешель считает началом развития команды её настроение. Он пишет: «Представьте, что в организационной группе создаётся самое лучшее. Но в ней не дискутируют и не обмениваются мыслями с другими подразделениями. Если производительность этой команды от 100 до 120 %, но общие результаты группы будут составлять 65 %, в таком случае лучше такого индивида или группу заменить другими, у которых есть групповое настроение и единомыслие и взаимодействие с другими членами команды, и они дадут 90–100 % эффективность» [3].

В футбольной команде, где тренер обращает внимание только на линию нападения, где ему важен только этот фактор, все остальные факторы концентрируются на нём. В таком случае защита остаётся вне игры, и осуществляется игра без защиты. По большой вероятности, команда в отдельные периоды игры достигает успехов, даже забивает голы, но существует опасность сильного нападения. Значит, каждую минуту команде угрожает нападение соперника, а линия защиты не в состоянии предотвратить эту опасность. Судьба такой команды после длительной игры заранее определена и решена. В таком случае попытки угрожать и приостанавливать нападающих другой команды не только не принесут никакой пользы, но могут даже приумножить их хладнокровие и стимулировать их [1].

Тренер такой команды должен обращать больше внимания на линию защиты, сделать её общей целью команды и таким образом тяжёлую ношу игры разделить всем поровну. В таком случае команда, имея реальные цели, может достичь более плодотворных результатов. Иначе, тренер будет находиться лицом к лицу с командой, возможности которой меньше, чем возможности каждого его члена. Синергия достигается не только присутствием и гармонией всех членов и всей организации. Если все члены и подразделения предприятия будут действовать в основной области и на основном уровне и в главном направлении предприятия, все повседневные действия и усилия будут направлены на

достижение поставленной цели, то общие возможности предприятия будут намного больше возможностей отдельных лиц и отдельных подразделений. Не удивительно, что порой маленькие фирмы на мировой арене чувствуют себя весьма удобно и превосходят бессильные крупные предприятия. Отсутствие некоторых структурных подразделений на основных направлениях деятельности предприятия и выполнение некоторых работ для виду, устранение от общей пользы не только противоречит синергии, но может даже при продолжении такой ситуации привести подразделения к неустойчивости и немогущности, уменьшению стимулов и катализаторов предприятия.

В такой ситуации единица эффективности общего количества работников и структурных подразделений очень маленькая. Талант человека достигается помощью взаимодействия и сопутствия всех его органов и сил. Каждый орган должен находиться на своём основном месте, и возможности их должны использоваться на нужном месте и в нужном объёме. Между ними должно существовать равновесие и взаимопонимание. Только в таком случае эффективность и влияние мыслей и деяний человека может быть намного больше. В обратном случае такой подход не может способствовать достижению продолжительной удачи.

Библиографический список

1. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / пер. с англ. – 7-е изд. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 517 с.
2. Гессманн Х.-В. Формы психотерапии. Введение / пер. Е. Оладовой. – Дуйсбург : Издательство ПИБ, 2011.
3. История психологии в лицах: персоналии / под ред. А. В. Петровского, Л. А. Карпенко. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 784 с.

IV. INFORMATION COMPUTER TECHNOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ИТ

Ч. Ш. Омурзакова

*Старший преподаватель,
Кыргызский национальный
аграрный университет
им. К. И. Скрябина,
г. Бишкек, Киргизия*

Summary. The issues of the day of introduction, development and use of innovative receptions and methods in the process of educating of students are exposed in the article. The analysis of front-rank and modern innovative tool that is used by the teachers of Institutions of higher education is conducted.

Keywords: educating; institution of higher education; innovations; student; active instruments; specialist; information technologies.

Повышения качества образования – одна из основных задач образования. Активно развивающиеся сегодня информационные технологии (компьютерная коммуникация, телемосты, дистанционное обучение, телеконференции, Интернет и др.) становятся новыми инструментами познания, которыми учащиеся овладевают лишь в процессе диалога. Новые информационные технологии стремительно завоевывают жизненное пространство во всех сферах человеческой деятельности, в том числе в образовательном процессе. Информационные технологии в образовательном процессе становятся предметом изучения, средством обучения, инструментом автоматизации учебной деятельности. Стремительное развитие информационного общества, появление и широкое распространение сетевых и мультимедийных технологий позволяют использовать их в качестве средств обучения подрастающего поколения.

Современные информационные технологии предоставляют учителю большой резерв технической и технологической поддержки, высвобождающей значительную часть его времени именно для живого общения со студентами. Студенту Интернет предоставляет информационное поле для поиска материала.

Учащиеся получают поисковые задания для подготовки уроков, а также непосредственно на уроках информатики, а мультимедиа-проектор и интерактивная доска делают средства презентационной графики обязательным инструментом при подготовке выступления учащихся [3].

Использование ИТ на уроках наглядно, красочно, информативно, интерактивно, экономит время преподавателя и студента, позволяет преподавателю работать с учениками дифференцированно и индивидуально, дает возможность оперативно проконтролировать и оценить результаты обучения. Хочу сразу сказать, что ИТ могут применяться на уроках различных типов, а также на различных этапах урока, хотя невозможно каждый урок проводить с использованием ИТ.

Использование ИТ дает возможность для:

- повышения мотивации обучения;
- индивидуальной активности;
- формирования информационной компетенции;
- свободы творчества;
- интерактивности обучения.

Совместная работа преподавателя и студента на уроке делает этот урок интерактивным, когда на первое место выдвигаются личность учащегося, его индивидуальные возможности и склонности.

Новое время выдвинуло новые требования к содержанию образовательного процесса. Огромное значение приобрела компьютерная грамотность, без которой человеку сложно приспособиться к современной действительности и стать успешным членом общества (что, кстати, касается не только учащихся, но и педагогов). В структуру содержания компьютерной грамотности входят:

- знание основных понятий информатики и вычислительной техники;
- знание принципиального устройства и функциональных возможностей компьютерной техники;
- знание современных операционных систем и владение их основными командами;
- знание современных программных оболочек и операционных средств общего назначения и владение их основными функциями;
- представление о программировании и его возможностях;
- опыт использования прикладных программ.

Данный список требований не является исчерпывающим и он постоянно пополняется.

В течение многих столетий главными источниками знаний для учащихся были книга и учитель как авторитетный носитель знаний. Теперь ситуация коренным образом меняется. Книга всё больше уступает своё место компьютеру, который через локальные и глобальные сети связан с многочисленными базами данных (базы знаний, интерактивные энциклопедии и т. д.). И именно эти базы данных, которые хранят гораздо больший объём данных, чем классический учебник, оказывают всё возрастающее влияние на формирование содержания образовательного процесса. Информационные сети и базы данных делают доступной уникальную информацию, с которой раньше можно было ознакомиться только в специализированных библиотеках и архивах. Это открывает новые перспективы для развития творческой деятельности учащихся [1].

Ещё одним конкурентом современному учебнику становятся электронные учебники и пособия, которые, благодаря бурному совершенствованию портативных технических устройств, уже сейчас в ряде учебных заведений заменили бумажную книгу. Электронный учебник представляет собой комплект обучающих, контролирующих, моделирующих и других программ, размещаемых на электронных носителях, в которых отражено основное содержание учебной дисциплины.

Распространение получают и обучающие программы, которые выступают не только как источник знаний, но и в качестве опытной площадки, а также позволяют произвести контроль и оценку качества знаний у учащихся. Выделяют следующие разновидности обучающих программ:

- демонстрационные программы;
- программные средства тестирования и контроля уровня знаний;
- программные средства для математического моделирования;
- информационно-справочные системы;
- автоматизированные обучающие системы;
- экспертные обучающие системы;
- интеллектуальные обучающие системы.

Особое место занимают игровые обучающие программы, которые способствуют формированию мотивации учения, стимулируют инициативу и творческое мышление, развивают умение совместно действовать, подчинять свои интересы общим целям.

Роль исключительного носителя знаний постепенно утрачивает и учитель. За учителем остаётся роль организатора

учебного процесса и инструктора. Кроме этого, учитель осуществляет индивидуальное наблюдение за учащимися, оказывает индивидуальную помощь, следит за правильной работой компонентов информационной среды (различные виды учебного и демонстрационного оборудования).

Абсолютно новые и уникальные возможности для образовательного процесса даёт глобальная компьютерная сеть Интернет:

- общение со сверстниками из всех частей мира с обменом информацией и возможностью организации совместных творческих проектов (это направление особенно бурно стало развиваться после того, когда техническое состояние сетей позволило организовать видеоконференции);

- привлечение научной и культурной информации из многочисленных баз знаний, музеев, хранилищ мира;

- отслеживание событий в мире через многочисленные интернет-сервисы.

Дальнейшее развитие индивидуальных форм обучения привело в конце XX века к бурному росту популярности так называемого дистанционного обучения. Долговременная цель развития СДО (системы дистанционного обучения) – дать возможность каждому желающему, живущему в любом месте, пройти курс обучения любого учебного заведения. Это предполагает переход от концепции физического перемещения учащихся и педагогов из города в город, из региона в регион, из страны в страну к концепции мобильности знаний и идей.

На общем фоне развития телекоммуникаций в нашей стране, Кыргызской Республике, постепенно проявляется и становится заметен процесс внедрения компьютерных телекоммуникаций в сферу народного образования.

Первые шаги организации дистанционного образования начались с рассмотрения требований к дистанционному образованию.

Для исполнения этого требования в Кыргызском национальном аграрном университете имени К. И. Скрябина проводились большие работы по внедрении дистанционной технологии образования.

С целью организации педагогических условий для дистанционного образования были открыты несколько мультимедийных компьютерных классов.

Автоматизированная система документооборота (система AVN) запущена полным ходом и гибко настроена в системе образования КНАУ, работает автоматизированная электронная

научная библиотека КНАУ, которая постоянно пополняется новыми электронными книгами.

Реализация системы ДО тесно связана с проблемой разработки специальных дидактических средств и выбором форм обучения [2].

К дидактическим средствам ДО относятся: электронные учебники, учебные пособия и тесты; мультимедийные технологии; видео и телеконференции; электронные библиотеки и электронная почта; web-серверы сети Интернет; электронные базы лабораторных, диагностических и справочных данных и т. д.

Несмотря на огромные успехи последних лет в деле внедрения новых информационных технологий в образование, остаются актуальными многие проблемы, которые замедляют и тормозят прогрессивное развитие в данной области. Такая ситуация в нашей стране обусловлена не только трудностями финансирования, но и такими факторами, как географическая удалённость образовательных учреждений друг от друга, слабо развитая инфраструктура. По-прежнему сохраняется и проблема низкой пропускной способности отечественных сетей.

Подводя итог, можно отметить, что применение ИКТ в образовательном процессе способствует повышению интереса к обучению, его эффективности. Компьютерные технологии позволяют ставить перед учащимся и помогать ему решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность. Сегодня компьютерные технологии можно считать тем новым способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения. Этот способ позволяет учащемуся с интересом учиться, находить источники информации, воспитывает самостоятельность и ответственность при получении новых знаний, развивает дисциплину интеллектуальной деятельности.

Библиографический список

1. Баячорова Б. Ж. Основы информатики для студентов вузов. – Бишкек, 2001.
2. Ибраев А. Д. Дидактические основы совершенствования самостоятельной работы студентов в условиях применения новых информационных технологий (на примере предмета информатики) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Бишкек, 2012.
3. Моисеева М. В. и др. Интернет в образовании : специализированный учеб. курс. – М. : Изд. дом «Обучение-Сервис», 2006. – 248 с.

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н. В. Цыплакова
А. А. Андреева

*Студентка 2 курса,
кандидат психологических наук,
доцент,
Тамбовский государственный
университет им. Г. Р. Державина,
г. Тамбов, Россия*

Summary. This article considers computer technologies as an auxiliary element of development of ideas of world around at preschool children with a delay of mental development.

Keywords: delay of mental development; computer technologies; ideas of world around.

Система дошкольного образования основана на традициях и научно обоснованных подходах к обучению детей в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). В связи с особыми образовательными потребностями, обучение детей с нарушениями в развитии требует нестандартного подхода, иногда использование традиционных способов решения развивающих и образовательных задач не эффективны. Преодоление трудностей возможно средствами специального образования, предусматривающего «обходные пути», специальные методы и средства решения тех развивающих и образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

Анализ специальной литературы показывает, что на сегодняшний день изучены лишь некоторые стороны внедрения компьютерных технологий в коррекционный процесс, недостаточно разработаны теоретические основы, раскрывающие психолого-педагогические положения построения компьютерных игр, предназначенных для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Использование компьютерных технологий в процессе обучения детей с ЗПР рассмотрены в работах Ю. Б. Зеленской, Т. К. Королевской, О. И. Кукушкиной, Л. Р. Лизуновой, И. А. Филатовой и др.

Общеизвестно, что дошкольный возраст – это период, когда фактически складывается личность ребёнка. Ведущей

деятельностью становится сюжетно-ролевая игра, которая способствует всестороннему развитию ребёнка.

При использовании компьютерных технологий необходимо учитывать следующие особенности психических процессов детей с ЗПР:

- 1) замедленный темп психического развития;
- 2) личностная незрелость;
- 3) негрубые нарушения познавательной деятельности;
- 4) стойкая, хотя и лёгкая интеллектуальная недостаточность;
- 5) слабо выраженная тенденция к обратимому развитию (возможна только в условиях специального обучения и воспитания).

Прежде чем начать применение компьютерных игр необходимо понять, готов ли ребёнок и сможет ли он освоить данный вид деятельности. Поэтому при выборе компьютерных игр, используемых в коррекционном процессе с данной группой детей, необходимо ознакомиться с содержанием игр, с кого возраста можно их применять, полностью проработать весь материал, чтобы у ребёнка с ЗПР не возникали трудности при выполнении заданий. Наиболее эффективными являются развивающие и обучающие компьютерные программы.

В классификации С. Л. Новосёловой [4] выделяются следующие виды детских программ:

1. *Обучающие программы* представляют содержание различных предметных областей в наглядной форме, благодаря чему ребёнок с ЗПР гораздо успешнее овладевает материалом. Более того, наглядность материала варьируется в зависимости от уровня развития ребёнка. Специально разработанные обучающие компьютерные игры, соответствующие возрасту ребёнка с ЗПР, обеспечивают поэтапное формирование его пространственных представлений. Например, обучающая игра «Что такое хорошо и что такое плохо?». Данная игра помогает ребёнку с ЗПР сформировать понятие о добре и зле, ребёнок помещается в искусственно созданную ситуацию и выбирает то решение, которое, по его мнению, является правильным. В программе представлены самые распространённые жизненные ситуации, с которыми сталкивается ребёнок.

2. *Развивающие программы* формируют у детей произвольное запоминание, внимание и зрительно-моторную координацию. Происходит развитие высших психических функций – восприятия, памяти, мышления и речи.

Примером развивающей компьютерной игры может послужить игра, рассмотренная Л. А. Венгером, Т. Д. Марцинковской,

А. Л. Венгером «Фантазёры. Талантливый дизайнер». Она рассчитана на возраст от 4 до 9 лет. Программа состоит из пяти интерактивных мастерских, каждая из которых создает творческую, познавательную, развивающую среду, в которой ребёнок с ЗПР сможет не только узнать о различных цветах, геометрических формах, но и самостоятельно воплотить свои замыслы. Программа имеет три уровня сложности, что позволяет использовать её для детей различного возраста, с разными способностями и навыками. Задания на конструирование развивают навыки логического и аналитического мышления. Воплощая креативные идеи, ребёнок учится быть самостоятельным, организованным, инициативным. Широкий выбор тематики для конструирования картин стимулирует познание и изучение окружающего мира. Содержание программы соответствует действующим образовательным программам и методикам дошкольного и начального образования. Творческо-поисковая структура программы позволяет успешно использовать её в психолого-коррекционной работе, особенно с детьми, имеющими проблемы в развитии.

Рассматривая роль компьютерных технологий в жизни дошкольников, Е. В. Гуляева, Ю. А. Соловьёва [2] считают, что *для благоприятного развивающего воздействия необходимо учитывать следующие условия:*

1. Организация совместной деятельности между педагогом и ребёнком. В таких условиях процесс обучения становится более продуктивным, так ребёнок лучше усваивает способы выполнения задач.

2. В процессе игры должны отсутствовать соревновательные условия, так как многие дети излишне волнуются и могут попасть в стрессовую ситуацию.

3. Для фиксации внимания детей с ЗПР на полученных результатах необходимо использовать нейтральные по своему влиянию способы – весёлая и грустная мелодия, смеющееся и печальное личико, солнышко или тучки и т. п.

Преимущества использования компьютерных программ в коррекционно-развивающем процессе:

- Предъявление информации на экране компьютера в игровой форме привлекательно для ребёнка, так как подобные игры вызывают у него яркие эмоции.

- Играя в компьютерные игры, ребёнок учится планировать и прогнозировать результат своих действий.

• Компьютерные игры, соединяя в себе аудио- и видеозаписи, привязывают непроизвольное внимание ребёнка с ЗПР благодаря демонстрации явлений и объектов в динамике.

• При правильном решении задачи герои игры поощряют ребёнка, тем самым повышая уверенность в себе, что особенно важно для детей с заниженной самооценкой.

• Моделирование жизненных ситуаций, которые помогают ребёнку с ЗПР не испытывать трудности в реальных условиях.

Использование компьютерных технологий в группах с детьми, имеющими ЗПР, показывает следующее:

– в сенсорном развитии (дети подражают услышанным звукам, учатся сопоставлять картинки словам);

– в развитии психических процессов (быстрее и лучше запоминают информацию, активизируются различные каналы восприятия);

– в образовательной сфере (легко и ненавязчиво знакомятся с общественными явлениями, разнообразием животного и растительного мира, профессиями и т. д.).

Необходимо помнить, что согласно гигиеническим требованиям к организации работы детей и подростков с компьютером детям 3–7 лет можно проводить за компьютером не более 10–15 минут в день [5].

Таким образом, компьютерные программы, предназначенные для коррекционного обучения детей, учитывают не только закономерности и особенности их развития, но и опираются на современные методики преодоления и предупреждения отклонений в развитии. На современном этапе развития теории и практики специальной психологии и коррекционной педагогики бесспорна необходимость подготовки специалистов, компетентных в области применения компьютерно-опосредованных технологий изучения и обучения детей с различными нарушениями в развитии.

Библиографический список

1. Венгер Л. А., Марцинковская Т. Д., Венгер А. Л. Виды компьютерных игр // *Готов ли ваш ребёнок школе.* – М., 1994.
2. Гуляева Е. В., Соловьёва Ю. А. Компьютерные игры в жизни дошкольников // *Психологическая наука и образование.* – 2012. – № 2.
3. Кукушкина О. И. Компьютерные программы для детей с отклонениями в развитии // *Дефектология.* – 2003. – № 6. – С. 67–69.
4. Новосёлова С. Л. О новой классификации детских игр // *Дошкольное воспитание.* – 1997. – № 3.
5. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 26 марта 2003 г. № 24 «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.4.1.1249-03».

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Е. Ю. Мельникова

Учитель,

*Качканарская специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа,
г. Качканар, Свердловская область, Россия*

Summary. One of the most effective ways of development of all mental processes and speech is – use of information and communicative technologies (ICT). At school students with intelligence violation level of possession of the elementary ideas of ICT causes possibilities of informative activity and influences learning efficiency. This article is devoted to this problem.

Keywords: intellectual backwardness; intellectual activity; education.

Проблема формирования компьютерной грамотности учащихся с ОВЗ в деятельности учителя весьма актуальна. Одним из наиболее эффективных способов развития всех психических процессов и речи является использование информационно-коммуникативных технологий.

Формирование компьютерной грамотности связано с развитием познавательной, волевой и эмоциональной сфер психики. у младших школьников с нарушением интеллекта уровень владения простейшими представлениями об информационных технологиях обуславливает возможность познавательной деятельности и существенно влияет на эффективность обучения.

Для детей с нарушением интеллекта характерно наличие патологических черт в эмоционально-волевой сфере: повышенной возбудимости или, наоборот, инертности; трудности формирования интересов и социальной мотивации деятельности. у многих умственно отсталых детей наблюдаются аномалии в физическом развитии: аномалии роста, нарушения обмена веществ, нарушения моторики, трудности формирования двигательных рабочих навыков.

На базе ГКОУ СО «Качканарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа» города Качканар проходило экспериментальное исследование.

При наблюдении за учащимися обращалось внимание на то, как реагировал каждый школьник на предъявленное задание, на проявление интереса к нему, утомляемость, поведенческие

реакции: умение общаться, расторможенность или медлительность, активность или пассивность.

Для эксперимента были разработаны определённые методики.

Основным методом в экспериментально-практическом исследовании было наблюдение, целью которого явилось изучение уровня компьютерной грамотности у детей.

Нас интересовали следующие вопросы при работе с операционной системой:

- работа в текстовом редакторе Microsoft Office Word (работа с мышью, набор текста);

- работа с графическим редактором Paint (рисование и раскрашивание картинок).

В качестве примера приводим здесь одну из методик – «Придумай и допиши рассказ».

Детям предлагается самостоятельно открыть текстовый редактор, предварительно повторив и записав с учителем на доске путь нахождения редактора:

Рабочий стол → ПУСК → Microsoft Office Word 2003.

В текстовом редакторе предлагается открыть заранее набранный учителем текст с заданиями, которые дети должны выполнить, затратив на это 20 минут.

Анализ показал, что уровень компьютерной грамотности учащихся находится на недостаточном уровне и требует дальнейшего формирования и корректировки.

Данные общего анализа можно отразить в диаграмме.

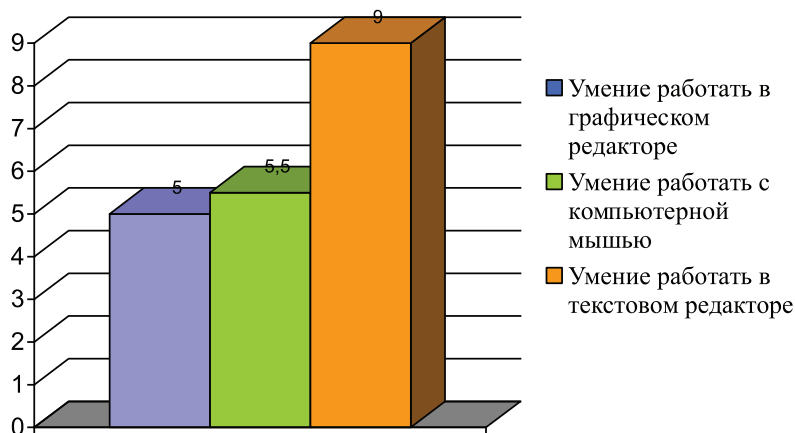
При работе с детьми, которые имеют особые образовательные потребности при формировании компьютерной грамотности, мы рекомендуем использовать:

- 1) элективный курс «Основы информационной грамоты» для обучающихся с нарушением интеллекта 2–9 классов специальных (коррекционных) общеобразовательных школ и классов коррекции»;

- 2) «Основы информационной грамоты» – пособие для учителя. Практический материал к занятиям по курсу для обучающихся с нарушением интеллекта 2–9 классов специальных (коррекционных) общеобразовательных школ и классов коррекции.

Курс «Основы информационной грамоты» – это один из вариантов подготовки учащихся с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной жизни. Он может рассматриваться как один из способов развития познавательной деятельности

детей в процессе обучения и коррекции их недостатков, в данном случае – элементам работы на компьютере, компьютерным играм.



Цель курса – овладение умственно отсталыми учащимися практическими действиям с компьютерными технологиями в процессе коррекционно-развивающей работы.

Пособие адресовано учителям информатики в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях и классах коррекции. В нём представлены материалы для работы на занятиях со 2 по 9 класс. Учебный материал расположен поурочно, содержит задания с элементами программированного обучения, таблицы, памятки. Пособие поможет учителю эффективно использовать урочное время и разнообразить деятельность учащихся на занятии.

Анализ теоретических источников и результаты экспериментального исследования формирования компьютерной грамотности показали, что проблема в настоящее время является актуальной.

Процесс формирования компьютерной грамотности в работе с детьми с нарушением интеллекта создаёт ситуацию успеха, что вызывает интерес к учебной деятельности, повышает работоспособность обучающихся, воспитанников и облегчает организацию учебно-воспитательного процесса для педагогов в (коррекционном) общеобразовательном учреждении VIII вида.

Библиографический список

1. Бажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Наука, 1987.

2. Власова Т. А., Певзнер М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М. : Академия, 2002.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М. : Просвещение, 1988.
4. Ивашина М. В. Человек и информация. – Екатеринбург : Центр «Учебная книга» – 2007.
5. Информатика в играх и задачах. 1 класс (1–2) : метод. рек. для учителя. – М., 1998.
6. Кукушкина О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. – М., 2005.
7. Немов Р. С. Психология : в 3 т. – М. : Владос ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2002.
8. Образование и XXI век. Информационные и коммуникационные технологии. – М. : Наука, 1999.
9. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М. : Просвещение, 1986.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
11. Яковлев А. И. Информационно-коммуникационные технологии в дистанционном обучении : доклад на круглом столе «ИКТ в дистанционном образовании». – М. : МИА, 1999. – 14 с.
12. Шиф Ж. И. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. – М. : Педагогика, 1980.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ

**Т. В. Игнатьева
О. П. Платонова**

*Учителя-логопеды,
Детский сад
компенсирующего вида № 64,
г. Череповец,
Вологодская область, Россия*

Summary. The article describes new forms of work of the teacher-logopedist with parents. The focus is on the possibilities of using Internet resources. Raise the issue of Internet security.

Keywords: Internet; teacher-logopedist; Internet security; parents.

За последние годы образовательное пространство сильно изменилось под воздействием Всемирной сети Интернет. Родители мало обращают внимание на информацию, размещённую на стендах групп, не находят времени для общения с педагогами, но являются активными пользователями Интернета и достаточно

много времени проводят в социальных сетях. Задача логопеда в современном обществе сориентировать родителей в огромном потоке информации, способствовать повышению их педагогической компетентности. Поэтому такие интернет-ресурсы как электронная почта, Skype, сайт МБДОУ, социальные сети становятся незаменимыми и в работе логопеда с родителями. Решению этой задачи способствуют: создание каталога интернет-сайтов; создание каталога сайтов с развивающими онлайн-играми и презентациями для детей; размещение на сайте МБДОУ и на страничках социальных сетей методических рекомендаций; проведение онлайн-консультаций через Skype.

Используя возможности Интернет, мы можем предоставить родителям возможность оперативного получения информации о жизни группы, расписании занятий, проводимых мероприятиях, полезных советах, тем самым привлечь их внимание не только к жизни группы и детского сада, но и сделать их активными участниками коррекционно-образовательной работы.

На страничках социальных сетей и/или сайте МБДОУ возможно: создание фотогалерей, размещение видеороликов с различных мероприятий МБДОУ, проведение интернет-опросов.

При работе в сети Интернет возникает проблема интернет-безопасности. При рекомендации интернет-игр, необходимо знакомить родителей с правилами безопасного использования компьютерной техники в работе с детьми дошкольного возраста и соблюдением санитарно-гигиенических требований при работе за компьютером [1].

Информационная безопасность должна быть обеспечена наличием хорошей антивирусной программы и обязательным присутствием взрослого во время работы ребёнка с компьютером, тем более при нахождении в сети Интернет.

Таким образом, применение интернет-ресурсов в образовательном процессе – это одно из приоритетных направлений модернизации образования, позволяющее не только повысить качество обучения, но и достичь нового уровня отношений между участниками учебного процесса на всех этапах педагогической деятельности. Использование интернет-ресурсов в работе логопеда с родителями активизирует и улучшает коррекционный процесс в целом, позволяет воспринимать информацию на качественно новом уровне.

Библиографический список

1. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений. СанПиН 2.4.1.1249-03, ст. 12.21.

V. CURRENT PROBLEMS OF DIAGNOSIS AND CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN

ПРОБЛЕМА ПОСТАНОВКИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

А. Н. Палецкая

*Учитель-логопед,
Средняя общеобразовательная
школа № 1900,*

Е. С. Полянская

*учитель-логопед,
Средняя общеобразовательная
школа № 680,
г. Москва, Россия*

Summary. Successive relationships in the support services specialists work as a basis for constructing psycho-social and educational services educational institution. Current and competent diagnosis of speech disorders. Unified strategy of speech therapy services in all areas. Using the typology of deviant behavior in order to develop inter disciplinary approach in the work of support associate.

Keywords: educational complexes; psycho-pedagogical classification; strategy; maximum support; defect structure.

В современном мире с каждым годом образование играет всё более и более значимую роль. Принятие нового закона об образовании, введение ФГОС дошкольного и начального образования, территориальные образовательные реформы, а также одновременное увеличение популяции лиц с речевыми проблемами заставляют по-новому взглянуть на педагогический процесс в целом.

Учитывая повышенное внимание к получению дошкольного и общего образования у лиц с ограниченными возможностями здоровья, повсеместное вступление ОУ в процесс инклюзии, актуальным является наличие ставок узкопрофильных специалистов (учителей-логопедов, психологов, дефектологов) в каждом ОУ. В образовательном пространстве города Москвы большое распространение получают образовательные комплексы. Конечно, качественная работа таких комплексов без специалистов

сопровождения в современных условиях не представляется возможной. Поэтому как никогда актуальной становится проблема не только диагностики речевых нарушений различной степени выраженности, но и организация логопедической службой коррекционно-развивающей работы исходя из потребностей образовательного пространства, в котором работают специалисты сопровождения. Необходимо учитывать, что внедрение ФГОС в дошкольном и школьном образовании изменяет не только существовавший стандарт образования, но и критерии качества образования. Мы не станем подробно останавливаться на ожидаемых результатах образования, лишь отметим, что этими результатами в большей или меньшей степени должен обладать, к примеру, каждый выпускник начальной школы, независимо от уровня его дошкольной подготовки.

В своей статье мы бы хотели остановиться на актуальных вопросах диагностики и выбора единой стратегии при организации работы логопедической службы. В составе наших комплексов есть несколько дошкольных и школьных отделений. Конечно, требования к специалистам сопровождения высоки, они должны отлично ориентироваться в образовательном стандарте, в различных парциальных программах, а так же уметь общаться с родителями обучающихся без залога «ребёнок должен и обязан» [1]. Конечно, направления работы логопедической службы строятся исходя из потребностей и запросов образовательного комплекса. Целесообразно организовывать работу учителей-логопедов дошкольных и школьных отделений, подчиняя её единой цели и задачам службы. Устная речь дошкольника должна соответствовать возрастной норме, а письменная речь выпускника начальной школы должна соответствовать началу обучения на II ступени образования. Целью логопедической службы является своевременная диагностика, профилактика и коррекция речевых нарушений, которые препятствуют усвоению программного материала дошкольниками и учащимися I ступени обучения. А также повышение их речевой активности и грамотности и как следствие – создание основы для формирования коммуникативных, регулятивных, познавательных и предметных универсальных учебных действий, что и формирует затем метапредметные компетенции в рамках стандартов II поколения. Достижение поставленной цели реализуется с помощью задач, решение которых основывается на преемственных взаимоотношениях в процессе работы логопедической службы. Однако одним из самых важных

моментов в работе является грамотное логопедическое заключение, составленное при первичной диагностике лица, поступившего в ОУ.

Многие авторы отмечают, что в последнее время изменилась структура дефекта. Большое количество детей имеют полиморфную дизонтогенетическую структуру дефекта, десинхроноз функционирования различных систем организма ребёнка, которые не всегда поддаются традиционным методам коррекции [4, с. 6–13]. с нашей точки зрения заслуживает отдельного внимания разработанная Н. Я. Семаго типология вариантов отклоняющегося развития [3, с. 61–134], не только из-за того, что в полной мере описывает структуру дефекта, но и является попыткой обеспечить междисциплинарный подход специалистов сопровождения. Для ребёнка с ОВЗ чёткая стратегия работы специалистов в каждом конкретном случае сокращает время неуспеха, даёт возможность выйти на новый уровень социализации в среде сверстников.

Речевые пробы	2011/2012 уч. год Кол-во обследуемых дошкольников 109 чел.	2012/2013 уч. год Кол-во обследуемых дошкольников 118 чел.	2013/2014 уч. год Кол-во обследуемых дошкольников 122 чел.
Серия I. Исследование сенсомоторного уровня речи	38,1 %	43,6 %	47,5 %
Серия II. Исследование грамматического строя речи	49 %	51,9 %	51,2 %
Серия III. Исследование словаря и навыков словообразования	30,5 %	35,4 %	47,5 %
Серия IV. Исследование связной речи	21 %	36,5 %	42,7 %

Ежегодно нами проводятся собеседования с будущими перво-классниками (по заявлению законного представителя), которые позволяют нам выявить детей с особыми образовательными потребностями на подготовительном этапе к школьному обучению. В результате в последние три года (таблица) привычной стала картина, когда только от 31 до 47,2% детей имеют полностью сформированную устную речь, у остальных дошкольников (детей, не посещающих дошкольные отделения не более 3–5%) наблюдаются речевые нарушения различной степени выраженности. Нами используется методика Т. А. Фотековой по определению актуального уровня развития устной речи [6, с. 3–5]. К сожалению, детей с логопедическим заключением «Речь в пределах возрастной нормы» становится всё меньше и меньше. На смену таким детям, как ни грустно, приходят дети, неплохо владеющие бытовым словарным запасом, имеющие полностью сформированную систему произношения и фонематического восприятия, но при этом с большим трудом составляющие простой рассказ по серии сюжетных картинок, заменяя и объединяя смысловые значения слов, грубыми аграмматизмами при употреблении распространённых форм слов. О таком ребёнке очень трудно сделать определённое речевое заключение. В таких случаях, на наш взгляд, уместнее учитывать не симптомы, а типологические особенности структуры дефекта. Реальность такова, что в медицинской карте состояние ребёнка квалифицируется как в целом соответствующее нормативному, а обучаться он не в состоянии [4], ни о каком качестве обученности и речи идти не может. В каждой сложившейся ситуации доминировать будут различные причины. Нередко у родителей смещены жизненные приоритеты и семейные ценности. Взрослый старается дистанцироваться от личного взаимодействия с ребёнком, и как результат страдают, в первую очередь, дети. При этом родители по-прежнему ожидают академических успехов детей. В этой связи успешная социализация ребёнка стала приобретать в образовательном пространстве г. Москвы иные общие черты. В этой непростой ситуации присутствует некий замкнутый цикл, когда круг профессионалов не пересекается с кругом родительской общественности. Несмотря на обилие информации в интернет пространстве, книг по воспитанию, до сих пор существует большой дефицит качественно организованной работы с родителями. Ежегодно возрастает количество детей с медицинскими проблемами здоровья, лежащими в основе структуры дефекта.

Учитывая все трудности, с которыми мы встречаемся, родители детей с ОВЗ постепенно, начиная с дошкольного отделения, включаются различными специалистами в работу, в ходе которой, планомерно мотивируется на максимальное сопровождение ребёнка в процессе коррекционно-развивающей работы. В этом и заключается основная стратегия логопедической службы по реализации одного из направлений коррекционно-развивающей работы. Так, организуя и поддерживая, направляя родителя, мы привлекаем внимание к проблеме ребёнка, даём понимание уровня проблематики и необходимых педагогических подходов в воспитании и обучении детей с ОВЗ. Конечно же, осуществляя такое сопровождение, необходимо владеть психологией содействия, соучастия, сопереживания, быть помощником ребёнку и взрослому. В отношениях с ребёнком родителям необходимо создание атмосферы спокойствия, доброжелательности, уверенности в успехе преодоления дефекта, добросердечных отношений, несмотря на их занятость. Требуется огромное терпение в формировании тех функций, которые не даны ребёнку от рождения, и ещё большее – в их закреплении. Совместными усилиями не только преодолевается дефект, но и осуществляется социальная адаптация, вводящая ребёнка в мир хорошо говорящих людей [1]. А при таких маленьких, но очень важных успехах, повышается самооценка ребёнка, легче проходит адаптация в кризисные моменты жизни, и обязательно появляются так необходимая учебная мотивация и любопытство к окружающему миру, что не замедлит сказаться на качестве обучения.

Библиографический список

1. Волкова Г. А. Журнал «Логопед». URL: <http://www.logoped-sfera.ru/gost-nomera---galina-anatolevna-volkova.html> (дата обращения 27.05.2014).
2. Левина Р. Е. Основы и практика логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
3. Семаго Н. Я. Инклюзивное образование. Вып. 3. Технология определения образовательного маршрута для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2010. – 158 с.
4. Семенович А. В. Ведение в нейропсихологию детского возраста. – М.: Генезис. – 2005. – 319 с.
5. Кожурина Л. Современное детство: кризис системы ценностей // Первое сентября. – 2013. – № 20. – 23 ноября. – С. 5–7.
6. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Л. А. Боровцова

*Кандидат педагогических наук,
доцент,
Тамбовский государственный
университет им. Г. Р. Державина,
г. Тамбов, Россия*

Summary. The article deals with problems of modern speech therapy practice. Early diagnosis, correction and prevention of delayed speech development help prevent disorders of speech and writing in the preschool years. Folklore is one of the most effective means of developing motor skills articulation in young children with delayed speech development.

Keywords: modern speech therapy practice; delayed speech development; early diagnosis; correction and prevention of disorders of speech; folklore; articulatory motor skills.

Проблема речевого развития как один из основных показателей психического развития детей вот уже на протяжении нескольких столетий занимает одно из центральных мест в психолого-педагогических исследованиях.

В многочисленных психологических, физиологических, психолингвистических исследованиях детской речи (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. М. Кольцова, В. И. Лубовский, М. И. Лисина, С. Н. Цейтлин и др.) доказывается значимость не только подражательной, но и творческой активности ребенка в ходе овладения речью, когда ребенок на основе готовых форм, заимствованных из речи взрослых, поиска связей, отношений между элементами языка строит свои высказывания. Иными словами, ребенок становится активным участником данного процесса, являясь не только объектом познания и воздействия взрослого, но и субъектом своей деятельности, и именно в этом, на наш взгляд, скрываются огромные резервы детского развития [5; 6].

Знание анатомо-физиологических механизмов речи, то есть строения речевого аппарата и функциональной организации речевой деятельности, позволяет представлять сложный механизм речи в норме, дифференцированно подходить к анализу речевой патологии и правильно определять пути коррекционного воздействия. Речевой акт осуществляется сложной системой органов, в которой главная, ведущая роль принадлежит деятельности

головного мозга. Для того чтобы речь человека была членораздельной и понятной, движения речевых органов должны быть закономерными и точными. Вместе с тем эти движения должны быть автоматическими, то есть такими, которые осуществлялись бы без специальных усилий. Как правило, говорящий следит только за течением мысли, не задумываясь над тем, какое положение должен занять его язык во рту, когда надо вдохнуть и так далее. Это происходит в результате действия механизма произнесения речи. Для понимания действия механизма произнесения речи необходимо хорошо знать строение речевого аппарата.

Артикуляционная моторика – это деятельность речевых органов, связанных с произнесением звуков речи и различных их компонентов, составляющих слоги, слова. Органы речевой артикуляции – органы, которые обеспечивают движение ротовой полости. Уклад (артикуляционный) – положение, которое органы занимают (принимают) при движении. Основными органами артикуляции являются язык, губы, челюсти (верхняя и нижняя), твердое и мягкое небо, альвеолы. Из них язык, губы, мягкое небо и нижняя челюсть являются подвижными, остальные – неподвижными.

Понятие «задержка речевого развития» (ЗРР) широко применяется в логопедической практике. Это заключение определяет уровень речевого развития детей раннего возраста. Под задержкой речевого развития понимается отставание в темпах становления речевой функции, проявляющееся во всех структурных компонентах речи, носящее временный характер и относительно легко ликвидируемое в условиях коррекционной работы [11].

Дети с задержкой речевого развития осваивают необходимые речевые навыки так же, как и дети без проблем в речевом развитии, но в более поздние сроки. у них позже, чем положено в среднестатистические сроки, появляется речь, и развивается она медленнее, чем у других детей. Но при общей задержке психофизического развития ЗРР становится «значительной ЗРР» и может стать уже некомпенсируемой.

В настоящее время особенно актуальными становятся вопросы диагностики, коррекции и профилактики задержки и нарушений речевого развития в раннем возрасте. Это обусловлено увеличением числа новорожденных, имеющих недостатки в психофизическом развитии, задержку речевого развития.

В специальной литературе вопросы диагностики и коррекции отклонений в развитии речи у детей раннего возраста освещены многими авторами: Е. Ф. Архиповой, Е. Н. Винарской,

О. Е. Громовой, Н. С. Жуковой, Е. В. Кирилловой, Е. М. Мастюковой, Е. А. Стребелевой, Т. Б. Филичевой и др. Они выделяют следующие направления профилактической и развивающей работы с детьми раннего возраста: развитие зрительного и слухового восприятия, эмоциональных реакций, нормализация мышечного тонуса и работы органов артикуляционного аппарата, кистей и пальцев рук, развитие общих движений и действий с предметами, нормализация дыхания, развитие понимания речи и предпосылок активной речи, развитие взаимодействия взрослого и ребенка [1–4].

В сложившейся системе здравоохранения и образования специализированная помощь оказывается детям с патологией речи преимущественно после 4–5 лет. В связи с этим сегодня особое значение имеет определение основных направлений и содержания профилактической работы по предупреждению нарушений речи у детей раннего возраста.

Ведущим компонентом народной культуры является устное народное творчество. Его влияние на развитие речи детей неоспоримо. с незапамятных времен живут в народном быту колыбельные песни, детские пестушки, потешки. Обязательными спутниками раннего детства являются сказки про курочку Рябу, козу-дерезу, репку. Устное народное творчество таит в себе неисчерпаемые возможности для развития речевых навыков, позволяет с самого раннего детства побуждать к речевой активности, к развитию артикуляционного аппарата. Народные песенки, потешки, пестушки представляют собой прекрасный речевой материал, который можно использовать на занятиях по развитию речи детей раннего возраста. Посредством малых форм фольклора можно решать все задачи по развитию речи, в частности развитие артикуляционных движений. Разучивание песен, потешек, пестушек позволит своевременно развивать и совершенствовать артикуляционную моторику в раннем возрасте, что будет способствовать профилактике задержки речевого развития и нарушений устной речи детей в дошкольном возрасте.

В повседневной работе с детьми третьего года жизни используются скороговорки, потешки с целью развития фонематического слуха, артикуляционных движений. Для выработки хорошей дикции, отчетливого и ясного произношения потешек используются упражнения на звукоподражание. Педагог читает текст, а дети включаются и произносят отдельные звуки, слова или звукосочетания. Учитывая содержание текста, ритмические или выразительные его особенности, как и в работе со скороговорками,

детям предлагаются различные варианты заданий: изменить силу голоса, темп речи, более ярко выразить вопросительную или восклицательную интонацию, передать какое-либо намерение. В дошкольном учреждении, начиная с раннего возраста, используются все возможности произведений устного народного творчества для развития речи ребенка.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы о том, что использование потешек в логопедической работе по профилактике задержки речевого развития будет способствовать своевременному развитию артикуляционной моторики детей раннего возраста, нами было проведено экспериментальное исследование. Оно проходило на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 38 города Тамбова, где формировалась экспериментальная группа и контрольная группа. В эксперименте принимали участие 20 детей в возрасте 2 года 6 месяцев – 3 года. Из них 10 детей входили в экспериментальную группу и 10 детей входили в контрольную группу. Все дети экспериментальной и контрольной групп имели заключение ГПМПК: «Задержка речевого развития». В экспериментальной педагогической работе принимали участие учитель-логопед, 2 воспитателя, музыкальный руководитель, 10 родителей детей экспериментальной группы.

Целью экспериментальной педагогической работы являлись разработка и апробация экспериментальной программы по развитию артикуляционной моторики у детей раннего возраста с ЗРР с использованием потешек.

Для проведения диагностического обследования нами был разработан диагностический комплекс, который включал в себя два блока, состоявших из 12 заданий. Цели предложенных заданий предполагали обследование статической и динамической координации артикуляционных движений. Результаты диагностического исследования показывают, что у 20 % детей раннего возраста экспериментальной группы и у 10 % детей раннего возраста контрольной группы выявлен низкий уровень артикуляционной моторики. у 20 % детей экспериментальной группы и у 30 % детей контрольной группы выявлен уровень артикуляционной моторики ниже среднего. у 60 % детей экспериментальной группы и у 60 % детей контрольной группы – средний уровень артикуляционной моторики. Высокий уровень не выявлен ни в одной группе. В результате качественного анализа результатов диагностического исследования уровня артикуляционной моторики у детей раннего

возраста экспериментальной и контрольной групп было выявлено, что наибольшие трудности у детей вызывали задания на умение выполнять артикуляционные упражнения под счет, на умение переключаться с одной артикуляционной позы на другую, а также на умение удерживать язык в форме «чашечки».

Педагогическая работа организовывалась по четырем направлениям: для учителя-логопеда, музыкального руководителя, воспитателей и родителей. Педагоги и родители разучивали с детьми потешки и чистоговорки, следуя специальным рекомендациям, разработанным учителем-логопедом. Сравнительный количественный анализ показал, что педагогическая работа по экспериментальной программе по развитию артикуляционных движений с использованием потешек у детей раннего возраста экспериментальной группы дала более эффективные результаты, чем у детей контрольной группы. Эти факты подтверждаются наличием положительной динамики высокого уровня речевого развития: 2 ребенка (20 %) экспериментальной группы достигли высокого уровня, средний уровень увеличился на 20 % и составил 80 %. В контрольной группе уровень ниже среднего остался у 4 детей (40 %), а средний уровень остался прежним (60 %). Следовательно, наша гипотеза о том, что эффективная работа с применением фольклорного материала с целью предотвращения задержки речевого развития, нарушений устной речи детей в дошкольном возрасте будет способствовать своевременному развитию артикуляционной моторики в раннем возрасте, подтвердилась.

Таким образом, устное народное творчество является эффективным средством развития артикуляционной моторики у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Предлагаемая нами программа по развитию артикуляционных движений у детей раннего возраста с ЗРР может быть использована в системе дошкольных учреждений учителем-логопедом, воспитателями, профильными специалистами дошкольных образовательных учреждений, родителями.

Библиографический список

1. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие. – М. : Астрель, 2007.
2. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка: Актуальные проблемы дефектологии. – М., 1992.
3. Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона. – М. : ТЦ Сфера, 2005.
4. Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи. – М., 1994.

5. Лубовский В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития // Дефектология. – 1994. – № 2.
6. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ

Н. Ю. Жилина

*Учитель-логопед,
Детский сад комбинированного
вида № 71 «Кораблик»,
учителя-логопеды,
Детский сад комбинированного
вида № 17 «Лесная сказка»,
г. Набережные Челны,
Республика Татарстан, Россия*

**Л. Ш. Исамова
Е. С. Королева
Н. В. Рузанова
Л. С. Фазлеева**

Summary. The article is devoted to a marked degree speech disordered children, especially to their vocabulary formation. The authors have a good look at drama games in correction work as a possible way of solving the problem. They disclose the results of their work in this direction.

Keywords: vocabulary formation; the total 3rd level speech formation delay; drama games.

Игра – наиболее доступный ребенку и интересный для него способ переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций. Театрализованная игра как один из видов игр решает многие задачи программы детского сада: от ознакомления с общественными явлениями, формирования элементарных математических знаний, развития речи до физического совершенствования. Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений. Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, измененные детской фантазией, – сюжетом игры.

Игры-драматизации – это особые игры, в которых ребенок разыгрывает знакомый сюжет, развивает его или придумывает новый. Важно, что в такой игре ребенок создает свой маленький мир и чувствует себя хозяином, творцом происходящих событий. Он управляет действиями персонажей и строит их отношения. В такие игры ребенок никогда не играет молча. Своим голосом

или голосом персонажа ребенок проговаривает события и переживания. Он озвучивает героев, придумывает историю, проживает то, что в обычной жизни ему прожить бывает нелегко. Во время таких игр происходит интенсивное развитие речи, качественно и количественно обогащается словарный запас, развиваются воображение, творческие способности ребенка, способность управлять собой, удерживать внимание в соответствии с сюжетом, логичность и самостоятельность мышления. Поэтому игры-драматизации необычайно полезны и нужны ребенку с тяжелыми нарушениями речи.

Исследование Г. А. Волковой показало, что театрализованные игры детей способствуют активизации разных сторон их речи. При этом было отмечено, что интенсивному речевому развитию служит именно самостоятельная театральная-игровая деятельность, которая включает в себя не только само действие детей с кукольными персонажами или собственные действия по ролям, но также и художественно-речевую деятельность (выбор темы, передача знакомого содержания, сочинение, исполнение песен от лица персонажей, их инсценирование, приплясывания, напевание и т. д.). Значимость игр-драматизаций отмечается и в работах Н. В. Губановой, Ю. А. Вакуленко, О. В. Правдиной.

Дети с ОНР, как правило, дети с отклонениями в эмоциональной регуляции. Поэтому необходимо заинтересовать их в выполнении задания, а так как ведущая деятельность в старшем дошкольном возрасте – игра, то именно «играть» в сказку детям гораздо интереснее, чем просто осуществлять постановку сюжета. В связи с этим игра-драматизация наиболее подходящая для старших дошкольников с ОНР III уровня для решения многих задач.

С целью определения значимости использования игр-драматизаций в коррекционной работе по развитию лексической стороны речи с детьми с ОНР III уровня была выбрана экспериментальная группа: 25 дошкольников старших логопедических групп ДОУ № 17 города Набережные Челны с заключением: ОНР III уровня. с этой группой проводилась исследовательская работа. Практическая часть состоит из трех этапов.

I этап проводился в сентябре 2012 года с целью выявления уровня сформированности лексической стороны речи детей экспериментальной группы на начало опытно-экспериментальной работы.

II этап – опытно-экспериментальная работа по развитию словаря детей пятилетнего возраста с ОНР III уровня посредством внедрения комплекса игр-драматизаций (сентябрь – апрель).

III этап – изучение состояния словаря у дошкольников после проведения опытно-экспериментальной работы (май 2013 года).

На констатирующем этапе была проведена диагностика состояния словаря. Дошкольникам предлагались 4 задания: на исследование словаря прилагательных, уровня обобщений, употребление существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом, название детенышей.

Задание 1 на изучение словаря прилагательных выявило у детей бедность словаря признаков. При подборе определений дети, как правило, останавливались на определении цвета данного предмета. Если же они не знали название цвета, то просто отказывались от названия, либо указывали на более близкий по спектру цвет: лиса желтая, красная, дом – разный бывает. Никто из детей не принял помощи в виде наводящего вопроса, указывающего на качественный признак: «Какой лимон на вкус?», «На ощупь?» «По форме?». Среднегрупповая успешность составила – 21,6 %.

Задание 2 на изучение уровня обобщения вызвало затруднения у детей, при предложении выбрать верное название из предложенных в большинстве случаев дети выбирали правильное обобщающее слово. Это говорит о расхождении объемов активного и пассивного словаря. Дошкольники часто обозначают разные группы одним словом. Часто заменяют слова обобщения названием предмета из данной группы или другой частью речи. Средняя групповая успешность составила 34,6 %.

Данные результатов исследования задания 3 на образование уменьшительно-ласкательной формы существительных показали, что дети не могут образовать уменьшительно-ласкательную форму существительных. Дошкольники отказываются от выполнения задания, часто вместо образования нужной формы употребляют форму именительного падежа множественного числа. Среди допущенных ошибок наиболее распространены ошибки, проявляющиеся в смешении словообразовательных суффиксов (*кроватик, лиска, куклочка*). Успешность выполнения данного задания группой составила 31,4 %.

При выполнении задания 4 на название детенышей мы обнаружили, что дошкольники с ОНР III уровня с трудом справляются с предложенным заданием. В основном дети неправильно образуют названия детенышей, заменяют название детеныша словом с ласкательным значением. Успешность выполнения данного задания группой составила 32,8 %.

Изучив состояние словаря детей, мы пришли к выводу о необходимости систематической целенаправленной работы по формированию, активизации и обогащению словаря дошкольников. Для этого нами был разработан комплекс игр-драматизаций с детьми с ОНР III уровня.

При использовании игр-драматизаций решаются сразу несколько задач в развитии речи: уточняется, обогащается и активизируется словарь дошкольников; совершенствуется грамматический строй речи; совершенствуется диалогическая и монологическая формы речи, воспитывается культура речевого общения; развивается просодическая сторона речи (интонационная выразительность, плавность, темп, ритм); воспитываются гуманные чувства: формируются представления и понятия о честности, справедливости, доброте, воспитывается отрицательное отношение к жестокости, хитрости, трусости; автоматизируются поставленные звуки в спонтанной речи; совершенствуется эмоционально-волевая регуляция поведения.

Педагогическая задача усложняется синтетической природой театрализованной деятельности, в которой восприятие, мышление, воображение, речь выступают в тесной взаимосвязи друг с другом и проявляются в разных видах детской активности (речевая, двигательная, музыкальная и пр.).

В работе Г. А. Волковой определяются требования к самостоятельной театрализованной деятельности детей от 5 до 6 лет. К ним относятся умения исполнять небольшие монологи и более развернутые диалоги между персонажами, разыгрывать с персонажами действия с применением разнообразных движений (повороты туловища, головы, движения рук); умения согласовывать свои действия с действиями партнеров, находить выразительные средства исполнения роли своего персонажа, стремление оформить место действия персонажей некоторыми элементами декорации.

В. П. Глухов отмечает, что материал для драматизации должен соответствовать возрасту, интересам детей и состоять в связи с окружающей детей жизнью, а также помогать компенсировать речевой дефект. Поэтому наиболее подходящим материалом для драматизации в логопедической группе являются знакомые и любимые детьми сказки.

Выбор произведений для игр-драматизаций определяется лексическими темами. При изучении тем «продукты», «дикие животные» мы познакомили дошкольников с новой игрой-драматизацией «Колобок». Знакомство с игрой началось в рамках

изучения темы «Продукты». Во время лепки из теста детям предложили вспомнить все названия мучных продуктов. Мы активизировали словарь детей показом картинок и фотографий разнообразных изделий из теста. Затем попросили детей отгадать загадку и показали отгадку.

Мелкий с круглыми боками сделан он людей руками.

Только это не клубок, а пшеничный... (Колобок)

Так как сказка была знакома всем детям, попросили вспомнить, как закончился путь Колобка.

Вечером детям предложили поиграть в театр. Были предложены загадки, по мере отгадывания на стол выставлялись фигурки героев пальчикового театра. Когда сказка была отгадана, мы предложили дошкольникам ещё раз послушать это произведение. Затем рассмотрели иллюстрации и поиграли в игру «Колобок идет по лесу» с целью выкладывания сюжетных картинок в определенной последовательности. После этого предложили детям поиграть в пальчиковый театр. Дошкольники сами выбирали себе роли. Внимание обращали на последовательность появления персонажей. После игры поинтересовались у детей, как они думают, почему все герои хотели съесть Колобка, и пришли к выводу, что Колобок аппетитный, вкусный, пшеничный, ароматный, мягкий, горячий, румяный и т. п. Обратили внимание дошкольников на то, сколько слов они подобрали.

В следующий раз после чтения произведения были распределены роли по желанию. После того, как закончились желающие играть в пальчиковый театр, предложили внимательно рассмотреть персонажей и назвать детенышей животных, помочь детенышу найти его семью.

Во время художественной деятельности в рамках темы «Дикие животные» с детьми провели занятие по лепке «С кем повстречался Колобок?». Потом попросили детей попробовать симитировать движения животных, которых они слепили. Вечером предложили детям сначала сыграть в пальчиковый театр, а потом самим драматизировать сказку с использованием масок. Перед драматизацией провели игру «Кто как передвигается?» с целью обращения внимания на имитацию движений животных, с одной стороны, и на активизацию словаря действий, с другой. Во время игры отмечали наиболее точные имитирующие движения.

Играя в драматизацию, предложили ребятам расширить рамки сказки и дополнить ее новыми персонажами. Для этого поиграли в игру «Продолжи ряд» и выяснили, кто ещё из зверей мог

встретиться Колобку в лесу. Для новых персонажей подобрали атрибуты и обговорили последовательность их появления. Подбирая маски, обращали внимание детей на признаки, свойственные новым героям (белка – маленькая, юркая, шустрая, рыженькая, пушистая и т. п.).

На прогулке с детьми «пекли» Колобок из снега и придумывали действия: что может делать Колобок? Провели с детьми небольшой эксперимент: почему Колобки в группе растаяли? Предложили подумать, из чего надо печь Колобка, чтобы он не растаял. Мы предложили детям и родителям испечь Колобка дома.

С персонажами пальчикового театра играли в игру «Отгадай загадку», где один ребенок достает персонаж из «Волшебного мешочка», не демонстрируя другим детям, описывает, как он выглядит, используя схемы-подсказки. Отгадывающий правильно героя ребенок становится ведущим и продолжает игру.

Во время игры-драматизации «Колобок» мы обратили внимание на то, что все дошкольники стали с удовольствием принимать участие в игре, перестали стесняться и чаще хотели занимать активную позицию, а не быть простыми зрителями.

В конце экспериментальной работы была проведена повторная диагностика уровня развития лексической стороны речи с целью сопоставления результатов с первоначальными данными.

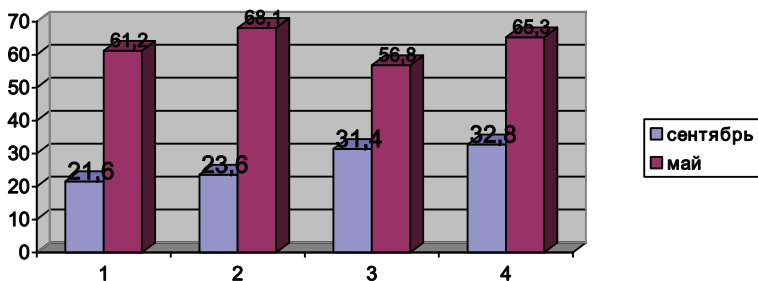
Результаты выполнения задания 1 на изучение словаря прилагательных выявили, что у детей отмечается увеличение активного словаря признаков. От выполнения задания никто не отказывался. Чаще всего дети называют цвет предмета как главный признак, и при стимулирующей помощи в виде наводящего вопроса большинство дошкольников дает ответ. Средняя групповая успешность составила – 61,2 %.

Задание 2 на уровень обобщения вызвал меньше затруднений у детей по сравнению с началом учебного года. Необходимо отметить, что по результатам выполнения данного задания у детей не наблюдается замены обобщающего слова другой частью речи. Средняя групповая успешность составила 68,1 %.

При выполнении задания на изучение навыков словообразования, а именно уровня сформированности словообразования существительных с уменьшительно-ласкательным значением, мы определили, что дошкольники образуют уменьшительно-ласкательную форму существительных не всегда правильно. Распространены ошибки, проявляющиеся в смешении словообразовательных суффиксов, замены обозначения множественного

числа именительного падежа. Средняя групповая успешность выполнения составила 56,8 %.

Данные результатов выполнения задания 4 на называние детенышей показали, что большинство дошкольников с ОНР образовывали слова без ошибок, отказов от выполнения задания не было. Наблюдались ошибки в названии детенышей «теленки», «жеребенок», «ягненок» и т. д. Успешность выполнения данного задания группой составила 65,3 %.



Результаты двух этапов исследования

На рисунке видна положительная динамика в формировании словаря и навыков словообразования у детей с ОНР III уровня.

После внедрения разработанного комплекса игр-драматизаций по развитию активного словаря и навыков словообразования у детей с ОНР III уровня активный словарный запас вырос по сравнению с началом года, но не достиг показателей детей с нормальным речевым развитием. Систематическое использование игр-драматизаций в работе по формированию лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня является результативным. Они обеспечивают количественные и качественные изменения в состоянии лексической стороны речи детей.

Библиографический список

1. Акулова О. А. Театрализованные игры // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 16–19.
2. Антипина Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду. – М.: Сфера, 2009. – 128 с.
3. Вакуленко Ю. А. Театрализованные инсценировки сказок в детском саду. – Волгоград, 2007. – 93 с.
4. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.

5. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
6. Кабанова Т. В. Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3–6 лет с речевыми нарушениями. – М. : Гном и Д, 2010. – 104 с.
7. Коненкова И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. – М. : ГНОМ и Д, 2003. – 80 с.
8. Логопедическая работа с дошкольниками / под ред. О. В. Правдиной. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 246 с.
9. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 224 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Е. П. Фуреева

*Кандидат педагогических наук,
доцент,
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет,
г. Волгоград, Россия*

Summary. The article is about the children with mental retardation, about work, connected with speech correction and also about the help to such children. It is very important to organize the process in a proper way. The article tells us about the development of creative imagination and how the imagination influences to children with speech problems.

Keywords: speech defects; special problems; help to the child; development; research; cognitive.

Изучение дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) продолжает оставаться актуальным, хотя о детях данной категории к настоящему времени накоплена определенная научная информация.

Задержка психического развития в современной дефектологии трактуется как замедленное и асинхронное развитие познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. Поэтому при проведении исследования детей с ЗПР обращается внимание на компоненты познавательной сферы (мышление, внимание, память, речь) и компоненты эмоционально-волевой сферы (учебная мотивация, эмоциональное самочувствие, особенности произвольного поведения). В самом общем виде сущность ЗПР объясняется тем, что созревание организма и развитие психических

процессов, речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит неравномерно и в замедленном темпе, отставая от нормы на 1,5–2 года. Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребенку успешно справляться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Этим и объясняет интерес к проблеме изучения детей с ЗПР [3].

Процесс психического развития опирается на гармоничное соответствие между психофизиологическими возможностями ребенка и требованиями, предъявляемыми к нему. Эти проблемы нашли отражение в трудах отечественных нейропсихологов А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой и др. Было отмечено, что дисфункция, или незрелость, у детей различных участков головного мозга приводит к соответствующим расстройствам высших психических функций. Формирование психики ребенка непосредственно связано с темпом роста и созревания его головного мозга. Одна из центральных идей в концепции А. Р. Лурия заключается в том, что все нейропсихологические синдромы возникают как следствие нарушения в функционировании соответствующего фактора работы отдельной мозговой структуры.

Психика и формирующийся мозг отличаются необыкновенной пластичностью и готовностью к развитию основных нейропсихологических факторов. А это является важным звеном как при обследовании ребенка, так и при организации коррекционно-логопедической работы.

Состав диагностируемых показателей при организации обследования детей с ЗПР определяется с учетом как общих задач образовательного процесса, так и своеобразия дефекта развития детей данной категории. Исследования Л. С. Выготского и А. Р. Лурия показали, что процессами, подготавливающими развитие речи ребенка, являются внимание, восприятие, память и мышление [1]. Нейропсихологическое изучение предусматривает анализ причин недоразвития речи, оценки динамики коррекционного обучения. Своевременное неропсихологическое изучение помогает предупредить недоразвитие функциональных систем психики ребенка. Теоретическая основа метода нейропсихологического изучения разработана А. Р. Лурия и его сотрудниками (Л. С. Цветковой, Е. Н. Винарской, Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной и др.).

Исследования в области нейропсихологии и логопедии показали, что одним из возможных механизмов задержки психического и речевого развития является несформированность работы не отдельных анализаторных систем, а их взаимосвязи.

Чтобы определить эту взаимосвязь Л. С. Цветкова предлагает исследовать нарушенную или несформированную функцию на трех уровнях ее организации – мозговом, психофизиологическом и психологическом. Она отмечает, что это позволяет обнаружить симптом, его природу и механизмы [2]. Такой подход позволяет наметить адекватный путь коррекционной работы. По результатам нейропсихологического изучения ребенка делается общее заключение. Оно должно отражать: структуру дефекта развития; первичные дефекты развития; вторичные дефекты развития как следствие первичного дефекта; механизмы, вызвавшие первичные дефекты развития; взаимосвязь дефектов языковых и речевых средств с другими сторонами психического развития (вниманием, восприятием различной модальности, памятью, мышлением); уровень интеллектуальной деятельности; динамику обучаемости ребенка.

Данные, полученные в ходе изучения, являются основанием для разработки направлений коррекционного воздействия.

С 2007 по 2011 г. нами было проведено экспериментальное изучение дошкольников с ЗПР на базе дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида «Детский сад № 255» г. Волгограда. В начале экспериментальной работы было проведено исследование на основе методики нейропсихологической диагностики детей Л. С. Цветковой. В исследовании принимали участие дошкольники с ЗПР и специалисты, работающие с данной группой детей: психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед.

На основе данных проведенной диагностики были выявлены пять уровней развития детей с ЗПР.

Ниже представлена характеристика особенностей развития по 5 уровням.

Низкий уровень

Фонематический слух не сформирован. Активный словарь составляет от 5 до 50 бытовых слов, включая междометия. Пассивный словарь немного шире: ребенок показывает некоторые предметы, действия, признаки, которые не называет. Представления о ближайшем окружении не сформированы: ребенок знает свое имя, имена родителей, возраст называет и показывает неправильно, не может назвать любимое занятие и т. д. Резко нарушено звукопроизношение: нарушены все группы звуков, включая оппозиционные по звонкости / глухости, твердости / мягкости. Резко нарушена слоговая структура: ребенок стабильно опускает начало слова, режет середину; слово сокращается до двух, трех

звуков. Возможен «птичий язык» (речь – набор неопределенных звуков). Часто используются лишь короткие слова, типа «да», «не», «я» и т. д. Ребенок вместо речи использует жестикуляцию. Фразовая речь – в процессе формирования. Грамматический строй не сформирован. Мелкая моторика: произвольная деятельность в моторной сфере не сформирована, удержание позы слабое, ребенок не умеет обращаться с карандашом, проводить элементарные линии, нажим слабый, копирование по образцу – недоступно. Пространственный гнозис и праксис не сформированы. Слухо-речевая и отсроченная память недостаточно развиты. Зрительная и слуховая память – значительно ниже возрастной нормы. Воспроизведение мимики и узнавание эмоций – невозможно. Воображение не развито. Восприятие цвета и формы слабое: путают. Ребенок не ориентируется в схеме тела и очень слабо ориентируется в пространстве. Самооценка и самоконтроль отсутствуют. Нередко имеет место проявление агрессии, неадекватных эмоциональных реакций (крик, плач, смех без причины). Избирательно идет на контакт с детьми и взрослыми. Мыслительные операции не сформированы.

Уровень ниже среднего

Начинает формироваться фонематический слух – ребенок начинает различать некоторые звуки, в том числе по глухости / звонкости, твердости / мягкости. Активный словарь расширяется: ребенок начинает называть большее количество бытовых действий, признаков; появляются слова-обобщения (овощи, фрукты, игрушки), но в целом словарь бедный и требует специальной работы. Пассивный словарь также немного расширяется. Представления о ближайшем окружении на стадии формирования: ребенок знает свое имя, имена родителей, состав семьи, свой возраст, может назвать любимое занятие, но не может объяснить почему, не знает домашнего адреса, отчества родных, слабо ориентируется в пространстве. Резко нарушено звукопроизношение: нарушены все группы звуков (свистящие, шипящие, соноры). Резко нарушена слоговая структура: ребенок опускает начало слова, реже середину, появляются постоянные перестановки слогов, замены звуков. Ребенок предпочитает использовать короткие слова, типа «да», «нет», «я», отвечает односложно, продолжает использовать жестикуляцию. Активное использование фразовой речи. Грамматический строй в стадии формирования – появляются попытки словообразования (уменьшительно-ласкательные существительные, элементарные формы множественного числа именительного

падежа, простые относительные прилагательные), словоизменения (изменение слов по падежам). Улучшаются коммуникативные навыки. Мелкая моторика: произвольная деятельность в моторной сфере начинает формироваться, удержание позы пока еще слабое, улучшается умение обращаться с карандашом, ребенок может проводить элементарные линии, но неровные, нажим еще слабый, копирование по образцу – недоступно. Пространственный гнозис и праксис в стадии формирования. Слухоречевая и отсроченная память не развиты, зрительная и слуховая память – все еще ниже возрастной нормы. Появляется способность воспроизводить мимику, узнавание эмоций – слабое. Воображение не развито. Восприятие цвета и формы улучшается: путают в основном оттенки цвета и некоторые формы. Ребенок очень слабо ориентируется в схеме тела и в пространстве. Самооценка и самоконтроль – в стадии формирования. Мыслительные операции в зачаточном состоянии: появляется попытка к обобщению и классификации на элементарном уровне, умение сравнивать – слабо сформировано, ребенок не умеет устанавливать причинно-следственные связи, делать логические умозаключения, абстрагировать.

Средний уровень

Значительно улучшается фонематический слух: становятся доступными задания на повторение слоговых цепочек из 2 слогов (з-с, ш-ж, с-ш, ж-з, ч-ть, щ-сь), 3 слогов (б-п, д-т, г-к, в-ф). Многие дети испытывают затруднения при выделении звука в слове, различении гласных и согласных звуков. Начинает развиваться слоговой и звуковой анализ и синтез. Словарь значительно расширился: ребенок называет 3–4 предмета по любой лексической теме, уточняется и расширяется глагольный словарь. Дети начинают употреблять относительные прилагательные, наречия, антонимы. у ребенка появляются более точные представления о ближайшем окружении: знает свое имя, имена родителей, состав семьи, возраст, любимое и нелюбимое занятие, может объяснить почему, некоторые называют домашний адрес, не знают отчества родных, страну и город в которых живут, но лучше ориентируется в пространстве. Звукопроизношение улучшается. Слоговая структура выравнивается: значительно меньше перестановок и замен звуков, становится возможным произнесение слов более сложной слоговой структуры. Исчезает активная жестикуляция. Активно развивается грамматический строй речи: дети используют простые, широко распространенные модели словообразования (мн. ч. им. п., мн. ч. род. п.). Используют относительные

прилагательные, названия детенышей животных, косвенные падежи, пользуются простыми предложениями. Формируется связная речь: дети начинают употреблять распространенные предложения, учатся составлять описательный рассказ по схеме, рассказ по сюжетной картине – с помощью, по серии картин – перечисление действий или использование нераспространенных предложений. Мелкая моторика: ребенок значительно лучше владеет карандашом, линии более четкие, способен повторить элементарные позы, движения пальцев рук начинают координироваться, появляется копирование простейших фигур по образцу.

Формируется слухоречевая и отсроченная память, улучшается зрительная память, слуховая – ниже возрастной нормы. Начинает развиваться воображение. Ребенок намного лучше ориентируется в своем теле, но еще недостаточно в пространстве. Развиваются мыслительные операции обобщения и классификации, умение сравнивать, с трудом устанавливают причинно-следственные связи, не всегда видят логику.

Уровень выше среднего

Фонематический слух близок к возрастной норме: ребенок без труда выполняет задания на повторение слоговых цепочек из 3 слогов, цепочек слов. Хорошо развит слоговой и звуковой синтез, затруднения при звуковом анализе. Словарь значительно расширился, близок к возрастной норме: ребенок называет 5–6 предметов по любой лексической теме. Дети начинают употреблять притяжательные прилагательные, наречия, антонимы. у ребенка практически сформированы представления о ближайшем окружении. Звукопроизношение: в основном осталось нарушение соноров, у некоторых звукопроизношение исправлено. Слоговая структура выравнивается: отдельные перестановки и замены звуков, произносят слова сложной слоговой структуры. Активно развивается грамматический строй: дети используют менее распространенные модели словообразования мн. ч. им. п., мн. ч. род. п., начинают использовать сложные предлоги. Формируется связная речь: дети употребляют распространенные предложения, учатся самостоятельно составлять описательный рассказ по схеме, рассказ по сюжетной картине, по серии картин. Мелкая моторика: ребенок хорошо владеет карандашом, линии четкие, способен повторить и длительно удерживать позу пальцев рук, движения пальцев рук начинают координироваться, копирует разные фигуры по образцу. Формируется слухоречевая и отсроченная память, зрительная и слуховая память приближены

к возрастной норме. Развивается на достаточном уровне воображение. Ребенок хорошо ориентируется в своем теле и в пространстве. Развиваются мыслительные операции обобщения и классификации, умение сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи, развивается логика.

Высокий уровень

Фонематический слух близок к возрастной норме. Хорошо развит слоговой и звуковой синтез, отдельные затруднения при звуковом анализе. Словарь близок к возрастной норме. у ребенка сформированы представления о ближайшем окружении. Звукопроизношение и слоговая структура соответствуют возрасту. Грамматический строй близок к возрастной норме: дети используют малораспространенные модели словообразования мн. ч. им. п., мн. ч. род. п., начинают использовать сложные предлоги. Формируется связная речь: употребляют распространенные предложения, учатся самостоятельно составлять описательный рассказ без схемы, рассказ по сюжетной картине, по серии картин. Мелкая моторика близка к возрастной норме, у отдельных детей трудности при работе с клеткой. Формируется слухоречевая и отсроченная память, зрительная память и слуховая – приближены к возрастной норме. Развивается на достаточном уровне воображение. Ребенок хорошо ориентируется в своем теле и в пространстве. Развиваются мыслительные операции обобщения и классификации, умение сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи, развивается словесно-логическое мышление.

В рамках данного исследования на основе диагностики Л. С. Цветковой были разработаны перспективные планы коррекционной работы для каждого уровня развития детей по следующим направлениям:

- 1) учителем-логопедом:
 - развитие слухового внимания;
 - развитие слуховой памяти;
 - развитие фонематического слуха;
 - накопление словаря;
 - развитие грамматического строя;
 - развитие связной речи;
- 2) учителем-дефектологом; психологом:
 - развитие памяти;
 - развитие мышления;
 - развитие внимания;
 - развитие восприятия;

- развитие воображения;
- развитие эмоций;
- развитие мелкой моторики;
- ориентировка в общих сведениях о себе; своей семье; ближайшем окружении;
- система интересов (эмоциональное отношение к детскому саду; деятельности в детском саду; познавательные интересы; мотивы деятельности).

Соответствующая организация процесса диагностики и коррекции, учет основных закономерностей и особенностей развития психических функций детей каждого уровня позволили в значительной степени улучшить результаты. Большинство детей в конце коррекционного процесса перешли на уровень выше среднего. Систематическая, целенаправленная коррекционная работа коллектива специалистов позволили в должной мере скорректировать психологическую базу речи детей с ЗПР, преодолеть недоразвитие речи и повысить их речевую активность.

Библиографический список

1. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие. – Екатеринбург, 1995. – 122 с.
2. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
3. Фуреева Е. П. Значение развития творческого воображения в процессе коррекции речи дошкольников с задержкой психического развития // Вестник ВолГМУ. – 2006. – № 3 (19). – С. 22–23.

VI. FAMILY AND PARENTING IN THE CONTEXT OF SPECIAL PEDAGOGY AND SPECIAL PSYCHOLOGY

КАЗАХСКАЯ СЕМЬЯ. ДОВЕРИЕ И УВАЖЕНИЕ В СЕМЬЕ. ЦЕННОСТИ И ТРАДИЦИИ

Г. Т. Азембаева

*Магистр,
Университет «Туран – Астана»,
г. Астана, Казахстан*

Summary. This article is dedicated to the problem of studying the cultural traditions and values of the modern Kazakh family from the perspective of ethno-psychological analysis.

Keywords: ethnopsychological analysis; trust; respect; family.

Современный суверенный Казахстан переживает период своего национального возрождения. Возрастающий интерес к истории своего народа, к своей национальной культуре, к истокам формирования этноса и его эволюции в системе общемировой цивилизации – реальия, характерная для всего постсоветского пространства на рубеже веков, называемом отдельными исследователями временем «взбунтовавшейся этничности» или «нового национального возрождения» [1, с. 5]. Этот процесс в полной мере относится и к казахскому этносу, поскольку ранее имело место сознательное изживание и уничтожение культурных традиций на протяжении всего двадцатого века. За семидесятилетний советский период в Казахстане боролись с традициями как с «пережитками прошлого». Однако никакие общественно-политические процессы не смогли «затушевать» этническую индивидуальность и национальное самовыражение казахского этноса. В связи с этим позитивное обращение к религии и истории своего народа, собственным национально-культурным корням может служить для решения таких актуальнейших проблем современного общества в области брака и семьи, как рост числа разводов, низкое количество браков и падение уровня рождаемости, малодетность, воспитание в неполных семьях, сиротство и др. Поэтому не вызывает сомнения, как в научном, так и в общественном

отношении, важность и актуальность постановки проблемы изучения культурных традиций и ценностей современной казахской семьи с позиции этнопсихологического анализа [6].

Сохранение чувств любви, уважения и доверия в близких отношениях для большинства из нас является непреложной ценностью. Увы, во многих парах реалии и рутина супружеской жизни, расхождение представлений о браке и крушение иллюзий относительно удовлетворения собственных ожиданий и надежд делают близость супружеских отношений очень уязвимой.

Ценности, обретаемые в семье, являются настолько важными, что их наличие может обеспечить человеку психологический комфорт даже при прочих неблагоприятных факторах: например, гармоническая семья помогает переносить и неприятности по службе, и финансовые затруднения, и проблемы со здоровьем. Самое главное в семье – это любовь между ее членами. с этого начинается создание семьи. с этого начинается и разрушение семьи. Более того, стабильность или нестабильность общественной жизни, здоровье нации, умение жить в обществе напрямую ставится в зависимость от состояния семьи, от уровня морали, привитой в семье. Не случайно французский социолог XIX века Фредерик Ле Плей утверждал: «Скажите, какова ваша семья, и я скажу, каково ваше общество».

В целом, современный семейный быт казахского народа, по мнению ученых, вобрав в себя всё лучшее из многовекового опыта и традиций народа, вместе с тем качественно отличается от дореволюционного. Он четко отражает коренные изменения в социально-экономической, общественно-политической и культурной жизни казахской нации. Изменилась психология казахских мужчин и женщин, их отношения. Трансформировались и упростились многие элементы народных традиций, обычаи и обряды, а некоторые и вовсе исчезли.

Принципиальные изменения произошли во взаимоотношениях членов казахской семьи. Фактически полностью преодолено зависимое положение невестки (келин) по отношению не только к мужу, но и к родителям и родственникам мужа, вплоть до норм обращения и поведения в семье. Уже стереотипом современной семьи стали дружеские, непринужденные отношения невестки с родителями мужа [4, с. 114]. Свекр (кайын ата) и особенно свекровь (кайын ене) оказывают посильную помощь в ведении домашнего хозяйства, в воспитании детей и тем самым создают нормальные условия для самореализации и карьерного роста невестки.

Взаимоотношения мужа и жены в современной казахской семье, как правило, основываются на взаимной любви, уважении, взаимной помощи и поддержке. А основное условие для заключения брака – добровольность, взаимное чувство и самостоятельное решение вопроса молодыми [6].

Библиографический список

1. Арутюнян Ю. В., Дробижева Л. М., Сусоколов А. А. Этносоциология : учеб. пособие для вузов. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 271 с.
2. Аргынбаев Х. А. Казак халкындагы семья мен неке. – Алматы : Гылым баспасы, 1973. – 328 с.
3. Аргынбаев Х. А. Свадьба и свадебные обряды у казахов в прошлом и настоящем // Советская этнография. – 1974. – № 6.
4. Аргынбаев Х. А. Семья и брак у казахов : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – Алма-Ата, 1975. – 130 с.
5. Давлетова А. Д. Ориентировка личности в психологическом пространстве родительской семьи (на материале исследования казахской семьи) : автореф. дис. ... канд психол. наук. – М., 2003. – 22 с.
6. Жолдубаева А. Современная семья как феномен культуры // Мысль. 05. 2011. URL: Kazgazeta.kz.
7. Кабакова М. Ценности и традиции современной казахской семьи. URL: <http://e-history.kz/ru/contents/view/440>.
8. Константин Ягнюк Прививка от супружеской неверности, или о мужских и женских потребностях в браке. URL: <http://www.yagniuk.ru/page.php?id=103>.
9. Платонов Ю. П. Этническая психология. – СПб. : Речь, 2001. – 320 с.

ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ЖЕНЩИН В ПЕРИНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД

М. А. Максименко

*Кандидат биологических наук,
доцент,*

А. С. Максименко

магистранты,

Е. В. Гаража

*Институт экономики и управления
в медицине и социальной сфере,
г. Краснодар, Краснодарский край, Россия*

Summary. This article observes the anxiety of perinatal period. Trait anxiety can be defined as feelings of stress, worry, discomfort. This is usually perceived as how people feel across typical situations that everyone experiences on a daily basis.

Keywords: anxiety; pregnancy; State-Trait Anxiety Inventory – STAI.

Термин «тревожность», по Спилбергеру, используется в двух основных значениях, которые относятся к различным

психологическим явлениям: реактивная тревожность – психическое состояние, неприятное, эмоциональное, характеризующееся субъективными ощущениями напряжения, ожидания неблагоприятного развития событий, и личностная тревожность – свойство личности, воспринимающей окружающий мир как несущий потенциальную угрозу или опасность [3].

Фактор тревожности играет ключевую роль в развитии ряда психосоматических расстройств, приводящих к выраженным нарушениям адаптации к окружающей среде. Высокотревожная личность склонна даже нейтральную ситуацию оценивать как опасную и постоянно видеть в окружающем мире источники потенциальной угрозы [2].

Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями [6, с. 121–122].

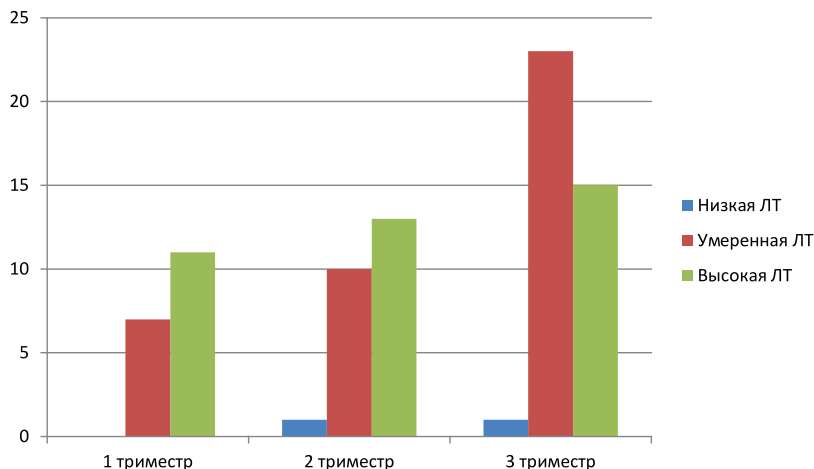
Сторонники концепции межличностных отношений как главного источника тревожности считают, что тревожность часто возникает в раннем детстве и передаётся ребёнку от тревожной матери. В этом случае внешний источник тревоги (мать) также оказывается охваченным тревогой [4]. В связи с этим особое внимание должно уделяться снижению тревожности во время беременности.

Исследование проводилось на базе Женской консультации № 7 МБУЗ «Родильный дом» г. Краснодара.

Общее число обследованных женщин – 81 чел. 38 женщин имеют высокий уровень личностной тревожности. Из них в 1 триместре – 11 чел., во 2 триместре – 12 чел. и в 3 триместре – 15 чел. у 40 женщин выявлена умеренная тревожность: 7 чел. в 1 триместре, 10 чел. во 2 триместре и 23 чел. в 3 триместре (рисунок).

Различия средних значений между независимыми выборками вычислялись по t-критерию Стьюдента, обработка проводилась с помощью программы «Автоматический расчёт t-критерия Стьюдента» [1].

Анализ результатов по t-критерию Стьюдента показал статистически значимые отличия для личностной тревожности у женщин в первом и третьем триместрах $t_{\text{эм}} = 3$.



Распределение низкой, умеренной и высокой личностной тревожности по триместрам

В результате исследования выявлено повышение личностной тревожности к концу перинатального периода. В связи с этим необходимо особое внимание уделять психопрофилактике беременных женщин именно в третьем триместре.

Библиографический список

1. Автоматический расчет t-критерия Стьюдента. URL: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/> (дата обращения: 25.04.2014).
2. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 111–116.
3. Карандашев В. Н., Лебедева М. Н., Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности. – СПб. : Речь, 2004. – 80 с.
4. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Академия, 2007. – 432 с.
5. Павлов С. В. Психофизиологический анализ восприятия и переживания эмоций при высокой личностной тревожности : дис. ... канд. мед. наук : 03.00.13. – Новосибирск, 2004. – 119 с.
6. Практикум по психологии состояний : учеб. пособие / под ред. проф. О. А. Прохорова. – СПб. : Речь, 2004.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ МАТЕРЕЙ МОЛОДОГО И ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ ТИПОМ ОТНОШЕНИЯ К РЕБЕНКУ-ИНВАЛИДУ

Л. М. Андреева

А. А. Федорова

Магистрант,

кандидат психологических наук,

доцент,

Хакасский государственный университет

им. Н. Ф. Катанова,

Медико-психолого-социальный институт,

г. Абакан, Республика Хакасия, Россия

Summary. The article presents the results of a study of one of the most pressing social and psychological problems: education and socialization of the children with disabilities, the number of which in modern Russia is steadily increasing. The features of mental states of mothers of young and mature age with different types of relationship to the child with a disability are revealed and described.

Keywords: mental states; frustration; aggression; anxiety; children with disabilities; maternal age; the type of relationship to the child.

С рождением ребенка-инвалида в семью приходят трудности, которые в основном ложатся на мать [1]. Изучением проблем семей, имеющих ребенка-инвалида, занимались: Е. Т. Ильин, И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюкова, Е. В. Устинова, Л. М. Шипицына, Н. Р. Финни. Однако целостной картины существования такой семьи, описания психологических проблем, связанных с особой ролью матери в воспитании ребенка-инвалида, в отечественной психологии нет.

Целью нашего исследования, проведенного в Республике Хакасия, стало изучение особенностей психических состояний матерей с разным типом отношения к ребенку-инвалиду.

Мы исходили из предположений о том, что:

1) психические состояния матерей молодого и зрелого возраста, воспитывающих ребенка-инвалида, будут иметь различия: матери молодого возраста будут более тревожными, фрустрированными и агрессивными, по сравнению с матерями зрелого возраста, воспитывающими ребенка-инвалида;

2) существует взаимосвязь между психическими состояниями матерей, воспитывающих ребенка-инвалида, и типом родительского отношения к нему.

В качестве диагностических методов были использованы: методика самооценки психических состояний Г. Айзенка, шкала самооценки тревожности Ч. Д. Спилбергера, тест-опросник родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина (ОРО). В исследовании приняли участие 10 матерей молодого и 10 – зрелого возраста, воспитывающих ребёнка-инвалида с диагнозом ДЦП, из полных семей, которые проживают в г. Абакане. Средний возраст испытуемых матерей молодого возраста составил 24 года; матерей зрелого возраста – 43 года. Детский церебральный паралич (ДЦП) – это тяжелое заболевание, при котором основным клиническим симптомом является нарушение двигательных функций. Однако, кроме этого, у детей с ДЦП имеют место нарушения зрения, слуха, речи, интеллекта. у большинства детей наблюдаются судорожные синдромы [2; 3]. Поэтому все женщины, принявшие участие в исследовании, – неработающие, занимаются здоровьем и воспитанием ребенка. Средний возраст детей у матерей молодого возраста – 5 лет, у матерей зрелого возраста – 8 лет. Дети не посещают школу и детский сад по медицинским показаниям.

Данные исследования самооценки психических состояний показали, что у большинства матерей молодого возраста, воспитывающих ребенка-инвалида, выявлены высокий уровень фрустрации и ригидности, средний уровень тревожности, низкий уровень агрессивности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что необходимость ежедневно решать множество проблем, связанных с обеспечением жизнедеятельности ребенка, с психологическим состоянием самого ребенка и близких, приводит к оцениванию ситуации в семье как безвыходной, восприятию окружающей обстановки как угрожающей и появлению эмоциональных срывов. Однако при этом молодые матери способны, не проявляя агрессии, справляться с выполнением ежедневных процедур, упражнений с ребенком, требующих спокойной реакции, терпения, выдержки, хотя и испытывают затруднения в случаях необходимости изменений в графике своей жизни или жизни семьи, своего поведения.

При исследовании самооценки психических состояний матерей зрелого возраста, воспитывающих ребенка-инвалида, установлено, что одинаково часто у них встречаются средний и высокий уровни тревожности. у них выявлены высокий уровень фрустрации, средние уровни агрессии и ригидности. Эти

результаты свидетельствуют о том, что с возрастом проблема ухода и воспитания ребенка, страдающего ДЦП, обостряется, растет ощущение «тупиковости» ситуации. При этом в большинстве своем матери зрелого возраста, воспитывающие ребенка-инвалида, имеют неизменные убеждения и взгляды, всегда следуют им, даже если они не соответствуют реальной обстановке, не проявляют гибкости в поведении. Всё более актуальным для них становится вопрос: «Что будет с ребенком, если меня не станет?», усиливающий чувство тревоги, которое в свою очередь приводит к тому, что они не всегда выдержаны с окружающими и членами семьи, создает затруднения при общении и взаимодействии с людьми.

При изучении родительского отношения было установлено, что преобладающим как у матерей молодого возраста (12,30), так и у матерей зрелого возраста (12,20), воспитывающих ребенка-инвалида, является тип «Отвержение». То есть ребенок кажется матери незрелым, не соответствующим критериям возрастного развития. Мать часто испытывает досаду по отношению к нему, иногда – раздражение. Тип родительского отношения «Кооперация» занимает второе место в обеих группах: показатели близки у матерей молодого возраста, воспитывающих ребенка-инвалида, и у матерей зрелого возраста – 7,10 и 7,00 соответственно. Он свидетельствует о том, что матери заинтересованы в делах ребенка, стараются ему помочь, сочувствуют ему, гордятся его даже маленькими успехами. На третьем месте как у матерей молодого возраста (4,40), так и у матерей зрелого возраста (3,80), воспитывающих ребенка-инвалида, тип родительского отношения «Симбиоз». Этот тип показывает, что матери ощущают себя с ребенком единым целым, пытаются оградить его от трудностей, постоянно испытывают тревогу за него, ребенок кажется им беззащитным. Тип родительского отношения «Авторитарная гиперсоциализация» имеет близкие показатели у женщин-матерей молодого возраста (3,70) и зрелого возраста (3,80) и проявляется в том, что потребности контролировать и обеспечивать все сферы жизнедеятельности ребенка они придают сверхзначимость, вследствие чего требуют от него постоянного послушания и подчинения.

Сравнение результатов исследования самооценки психических состояний матерей молодого и зрелого возраста, воспитыва-

вающих ребенка-инвалида, показывает, что для группы матерей молодого возраста характерны такие особенности психических состояний, как высокий уровень фрустрации и ригидности, средний уровень тревожности, низкий уровень агрессивности. Для группы матерей зрелого возраста характерны средние уровни агрессивности и ригидности, высокий уровень тревожности и фрустрации. Вероятно, накопленный опыт и навыки ухода способствуют некоторому снижению ригидности у матерей зрелого возраста, воспитывающих больных детей. На основе статистического анализа выявлены значимые различия в таких психических состояниях, как фрустрация ($p \leq 0,05$), тревожность ($p \leq 0,05$), агрессивность ($p \leq 0,05$), с преобладанием этих показателей у женщин зрелого возраста. Установлено, что длительность ухода за ребенком-инвалидом не уменьшает уровня их фрустрированности: ситуация одинаково тяжела для восприятия и молодых, и зрелых женщин. Постоянная фрустрированность приводит к тому, что со временем состояния тревожности и агрессивности у матерей зрелого возраста, воспитывающих ребенка-инвалида, усиливаются. В целом специфика состояний женщин-матерей, воспитывающих детей-инвалидов, является основой эмоционального напряжения, обострения психологических, бытовых и социальных проблем.

Выявлена корреляционная связь между типом родительского отношения «Авторитарная гиперсоциализация», реактивной тревожностью ($r \leq 0,05$) и фрустрацией ($r \leq 0,01$) у матерей зрелого возраста, воспитывающих ребенка-инвалида. Необходимость постоянного присутствия рядом с больным ребенком на протяжении многих лет, практически единоличная ответственность за него усиливают состояния фрустрированности и тревожности, вынуждая этих матерей к чрезмерной опеке и полному контролю жизни своего ребенка.

Библиографический список

1. Карпова Н. Е., Стрекалова Т. А. Особенности самопринятия матерей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом. – СПб.: МАПО, 2009.
2. Романова О. Л. Психологическое исследование особенностей материнской позиции женщин, дети которых страдают церебральным параличом // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2010.
3. Сковрцов И. А., Осипенко Т. Н. Психологические особенности родителей при неврологической инвалидности ребенка. – СПб., 2005.

ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ

О. А. Кравчук

*Педагог-психолог,
Центр психолого-педагогической
помощи населению «Доверие»,
г. Ноябрьск, Ямало-Ненецкий
автономный округ, Россия*

Summary. Cruel treatment of children affects their mental and physical development. Allocate 4 forms of abuse against child: physical, sexual, psychological violence, neglect of the basic needs. Violence begets violence.

Keywords: violence; punishment; abuse; trauma; aggression.

Жестокое обращение негативно влияет на самые разные аспекты жизни ребенка: здоровье, личностное развитие, общение, социальную адаптацию. Именно тяжестью и разнообразием последствий жестокого обращения с ребенком в семье продиктовано пристальное внимание, которое уделяется этой проблеме в настоящее время.

Статистические данные по проблеме жестокого обращения с детьми часто шокируют.

Например, в США количество официальных сообщений о несчастных случаях из-за жестокого обращения с детьми или отсутствия заботы о них составляет около 1 миллиона в год [2].

От трех до пяти тысяч детей в США умирают ежегодно в результате жестокого обращения с ними их родителей [4].

В современной России о проблемах насилия над детьми в семьях стали говорить относительно недавно. с начала 1990-х годов начали создаваться приюты, кризисные и социально-реабилитационные центры. Дети, которые попадали в эти учреждения, практически постоянно подвергались жестокому обращению со стороны взрослых.

Более 50 тысяч детей в России каждый год убегают из семьи, учебных заведений, спасаясь от родителей, сверстников, воспитателей [4].

Каждый 4-й ребенок в России подвергается насилию в семье. Особенно настораживает, что 60 % родителей считают применение физических наказаний при воспитании ребенка нормой.

В 1989 году ООН была принята Конвенция о правах ребенка, в которой статья 19 гласит: «Государства-участники принимают все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительные меры с целью защиты ребенка

от всех форм физического и психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного обращения, грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление, со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке».

В 2007 году более трети государств – членов Совета Европы запретили применение телесных наказаний, и по меньшей мере еще восемь стран взяли на себя обязательство провести необходимые реформы подобного рода [1].

Не исключено, что под впечатлением приведенных выше статистических данных у кого-то возникнет мысль о том, что именно на современном этапе исторического развития человечества темная сторона человеческой натуры как-то необыкновенно усилилась и вышла из-под контроля. Однако сведения о проявлениях насилия говорят о том, что в жестокости, царящей в мире, нет ничего из ряда вон выходящего.

Истинные масштабы насилия над детьми в современном обществе неизвестны, хотя этой проблеме с каждым годом уделяется всё больше и больше внимания. Точные данные получить трудно, по крайней мере, по двум причинам: отказ граждан и профессионалов сообщать о таких случаях и нежелание пострадавших детей говорить об этом. Многие избитые дети, полагая, что их наказание заслужено, хранят молчание, когда их интервьюируют те, кто мог бы им помочь.

Жестокое обращение с ребенком – это всё многообразие действий (и бездействий) со стороны взрослых, обязанных заботиться и опекать его, которые наносят вред физическому и психическому здоровью ребенка и его развитию.

Жестокое обращение с детьми (а это несовершеннолетние граждане от рождения до 18 лет) включает в себя любую форму плохого обращения, допускаемого родителями, опекунами, попечителями (другими членами семьи ребенка), педагогами, воспитателями, представителями органов правопорядка.

Различают 4 основные формы жестокого обращения с детьми: физическое, сексуальное, психическое насилие, пренебрежение основными нуждами ребенка [4].

Физическое насилие – преднамеренное нанесение физических повреждений ребенку. Физическое насилие можно распознать по особенностям внешнего вида ребенка и характеру травм: внешние повреждения (отпечатки пальцев, ремня, сигаретные ожоги и т. п.); повреждения внутренних органов или костей,

которые не могли бы быть следствием несчастных случаев. Физическое насилие, имеющее систематический характер, позволяют распознать особенности психического состояния и поведения ребенка: боязнь физического контакта с взрослыми, стремление скрыть причину травм, плаксивость, одиночество, отсутствие друзей, негативизм, агрессивность, жестокое обращение с животными, суицидальные попытки.

Сексуальное насилие (или развращение) – это вовлечение ребенка с его согласия и без такового в сексуальные действия с взрослыми с целью получения последними удовлетворения или выгоды.

Сексуальное насилие можно заподозрить при следующих особенностях внешнего вида, заболеваний и травм ребенка:

- повреждения областей половых органов;
- заболевания, передающиеся половым путем;
- беременность.

Сексуальное насилие позволяют распознать особенности состояния и поведения ребенка: ночные кошмары, страхи, несвойственные возрасту знания о сексуальном поведении и сексуальные игры, стремление полностью закрыть свое тело, низкая самооценка, проституция, беспорядочные половые связи.

Психическое (эмоциональное) насилие – это периодическое, длительное или постоянное психическое воздействие на ребенка, тормозящее развитие личности и приводящее к формированию патологических черт характера.

К психической форме насилия относятся:

- открытое неприятие и постоянная критика ребенка;
- угрозы в адрес ребенка, проявляющиеся в словесной форме;
- замечания, высказанные в оскорбительной форме, унижающие достоинство ребенка; преднамеренная физическая или социальная изоляция ребенка;
- однократное грубое психическое воздействие, вызывающее у ребенка психическую травму.

Психическое насилие позволяют заподозрить следующие особенности состояния и развития ребенка: задержка физического и умственного развития ребенка, нервный тик, энурез, постоянно печальный вид, тревожность, нарушения сна, длительно сохраняющееся подавленное состояние, агрессивность, склонность к уединению, неумение общаться, плохая успеваемость.

Пренебрежение нуждами ребенка – это отсутствие элементарной заботы о ребенке, в результате чего нарушается его эмоциональное состояние и появляется угроза его здоровью или развитию.

К пренебрежению элементарными нуждами ребенка относятся: отсутствие адекватного возрасту и потребностям ребенка питания, одежды, жилья, образования, медицинской помощи; отсутствие должного внимания и заботы, в результате чего ребенок может стать жертвой несчастного случая.

Недостаток заботы о ребенке может быть непредумышленным. Он может быть следствием болезни, безработицы, хронической бедности, неопытности родителей или их невежества, следствием стихийных бедствий или социальных потрясений.

Заброшенность ребенка можно заподозрить при следующем состоянии и поведении ребенка: постоянный голод, кража пищи, требования ласки и внимания, низкая самооценка, низкая успеваемость, агрессивность и импульсивность, антиобщественное поведение, вплоть до вандализма.

Следует выделить факторы риска, способствующие жестокому обращению с детьми. Ими являются: неполные и многодетные семьи, семьи с приемными детьми, с наличием отчимов или мачех; наличие в семье больного алкоголизмом или наркоманией, вернувшегося из мест лишения свободы; безработица, постоянные финансовые трудности; постоянные супружеские конфликты; статус беженцев, вынужденных переселенцев; низкий уровень культуры, образования, негативные семейные традиции; нежеланный ребенок; умственные или физические недостатки ребенка; «трудный» ребенок.

Драматический результат насилия родителей над детьми состоит в том, что насилие порождает насилие.

Специфика психосоциальной помощи детям, подвергшимся жестокому обращению, заключается в том, что она направлена на позитивное изменение среды, в которой находится жертва насилия. Помощь направлена, прежде всего, на выявление случаев физического и эмоционального насилия. Традиционные меры, предпринимаемые в различных странах, предполагают:

- предоставление убежища в случае необходимости детям или женщинам с детьми на период от 1 до 7 суток и до полугода;
- ведение просветительской работы среди населения;
- телефонное и семейное консультирование;
- формирование поддерживающей среды [4].

Психические травмы, вызванные жестоким обращением со стороны родителей, могут привести к серьезным нарушениям. Ребенок может принять на себя роль «вечной жертвы», снова

и снова попадая в ситуации насилия, или сам становится агрессором, увеличивая общий уровень жестокости в обществе.

Ни законодательство, ни общественное мнение не обеспечивают в полной мере защиты детей от физического и особенно психологического вреда со стороны взрослых. Родители часто не осознают факт жестокого обращения с ребенком.

Работа с родителями по поводу жестокого обращения с детьми имеет свои особенности. Родители обращаются за помощью, как правило, отнюдь не с проблемами своего поведения в отношении детей и не с желанием измениться, а с жалобами на ребенка. Как было отмечено выше, ребенок, подвергающийся моральному или физическому насилию, может вести себя как агрессор, транслируя жестокость в отношении родителей, по отношению к другим людям, или как жертва, «притягивая» жестокое обращение сверстников и учителей. Именно эти проявления и бывают обычно содержанием жалобы родителей, обращающихся в кризисные центры.

Изучение детского опыта этих родителей, как правило, выявляет серьезные проблемы в их собственном детстве. Они также испытывали моральное или физическое насилие со стороны своих родителей, и в общении со своим ребенком они снова и снова воссоздают ситуацию своего детства, не умея расстаться с ней. Вторая особенность этих родителей является прямым следствием вышеизложенного. Они не умеют быть «хорошими родителями», то есть не понимают своих детей, эмоционально отстранены, не знают, как выразить позитивные чувства, и имеют бедный поведенческий репертуар. Третья особенность – они не имеют позитивных целей воспитания ребенка, их действия непоследовательны, хаотичны. Таким образом, имеются определенные нарушения в семье, с которыми необходимо работать для прекращения насилия.

Психосоциальная помощь может осуществляться в соответствии со следующими этапами:

1. Первичный прием социального педагога, психолога кризисного центра. Сбор информации, прояснение ситуации в семье. Формирование у родителей первичной мотивации для психологических изменений, долгосрочной работы с консультантами, психологическая поддержка ребенка.

2. Совещание специалистов центра. Выработка общей стратегии, программы работы с семьей.

3. Индивидуальная психотерапия ребенка. Проработка травматических переживаний, работа с посттравматическими расстройствами, формирование позитивной Я-концепции, коррекция в эмоциональной и потребностно-мотивационной сферах.

4. Индивидуальная психотерапия родителей. Проработка травматических детских впечатлений, формирование позитивной Я-концепции. Обучение навыкам конструктивного взаимодействия с детьми.

5. Тренинги с детьми. Дальнейшая эмоциональная коррекция. Формирование социальных навыков, развитие сферы самоконтроля и волевой регуляции поведения.

На протяжении всех этапов производится социальное сопровождение семьи. Специалисты курируют семью: подбадривают, мотивируют, настаивают, интересуются состоянием дел ребенка и родителя, подчеркивая интерес и уважение к личности (но не к проблемному поведению) и веру в существование ресурсов семьи. Работа с такой семьей является долгосрочным процессом, стойкие изменения формируются за полтора-два года работы. По истечении этого периода семье удается мобилизовать собственные ресурсы и достичь позитивных изменений.

Необходимо помнить, что, исследуя каждый отдельный случай, мы сталкиваемся с противоречием между правом ребенка на защиту и правом семьи на неприкосновенность частной жизни. Необходимо основное внимание уделять не расследованию, а помощи ребенку.

Насилие не только наносит физический вред семьям, но и положительному функционированию семьи в целом. Каждый инцидент также ослабляет привязанность и доверие среди ее членов. Проблема жестокого обращения с детьми в семье имеет многомерную природу. Это обуславливает необходимость многомерного, комплексного подхода к решению проблемы.

Библиографический список

1. Алексеева И. А., Новосельский И. Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины, последствия, помощь. – М. : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2010.
2. Крайг Г. Психология развития. – СПб. : Питер, 2000.
3. Очирова А. В. Проблема жестокого обращения с детьми в современной семье: социологический анализ : дис. ... канд. пед. наук. URL: <http://dissercat.com>.
4. Сыроед Н. С. Насилие в семье. Лекции. URL: <http://www.psychological.ru>.

К ВОПРОСУ О НАСИЛИИ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

А. К. Усманов

*Студент,
Башкирский государственный университет,
филиал в г. Стерлитамак,
Республика Башкортостан, Россия*

Summary. The article considers the problem of violence against children in the family. Disclosed forms of violence. Analyzed the consequences of violence against children.

Keywords: the child; violence; protection of children.

В современной литературе всё больше внимания уделяется изучению вопросов, связанных с защитой прав детей, тем более что в п. 1 ст. 19 Конвенции о правах ребенка прописано: «Государства-участники принимают все необходимые законодательные, административные, социальные и нравственные меры по защите прав ребенка от всех форм физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотреблением со стороны родителей, законных опекунов или любого лица, заботящегося о ребенке».

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема всё возрастающего физического и психического насилия над ребенком. Проблемой является и восстановление ребенка от насилия. По данным ЮНИСЕФ, каждый день в мире от жестокого обращения умирают три ребенка; из ста жертв жестокого обращения – один погибает; более восьми тысяч детей в России ежегодно становятся жертвами сексуальных преступлений.

Принципиальное значение при исследовании форм жестокого обращения с детьми имеет классификация. Его условно делят на физическое, морально-психологическое и сексуальное. Физическое насилие заключается в причинении ребенку родителями или лицами, их заменяющими, вреда жизни и здоровью и других негативных последствий. Моральное и психологическое насилие проявляется в принуждении, в угрозах расправы с потерпевшим, его родственниками или другими близкими людьми, в издевательствах, в постоянном унижении достоинства ребенка. Наиболее пристальное внимание следует обратить на сексуальное насилие или сексуальное использование детей взрослыми для удовлетворения своих сексуальных потребностей, а также для получения финансовой либо материальной выгоды.

Другим не менее важным критерием рассматриваемого вопроса являются физические, психические и социальные последствия

у детей после различных форм насилия. Такими последствиями могут быть, прежде всего, психологические и нервно-психические заболевания.

Сегодня, по оценкам психиатров, растет количество детей с диагнозом «патохарактерологическое формирование личности». Этот диагноз проявляется в психической и физической расторможенности, безрассудстве, драчливости, чрезвычайной раздражительности, неуступчивости, невнимательности, безволии, жестокости, ленивости, распутстве, жажде мести, огромном разрушительном потенциале – стремлении ломать, бить, жечь. Отсутствует способность терпеть, понимать, уступать, прощать, сострадать [1, с. 6].

Подводя итог всему вышесказанному, следует подчеркнуть, что ни одно государство мира не может претендовать на роль эталона в области защиты прав ребенка. Это касается и РФ. Есть все основания предполагать, что в ближайшей и более отдаленной перспективе, пусть медленно и с преодолением многочисленных трудностей, Российское государство будет продолжать развивать и расширять разнообразные гарантии в интересах более полной защиты прав ребенка от насилия в семье.

Библиографический список

1. Дробышевская Н. А. Детская правда. – Минск, 2003. – 192 с.

РАЗВОД В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ: ДЕСТРУКТИВНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ИЛИ СЛЕДСТВИЕ КРИЗИСА ЦЕННОСТЕЙ ИНСТИТУТА СЕМЬИ?

Я. А. Чёрная

*Магистр,
Днепропетровский национальный
университет им. Олеса Гончара,
г. Днепропетровск, Украина*

Summary. This article is devoted young family crisis issues and causes of divorce as a destructive element of the family institution in the first 3 years of marriage.

Keywords: young family; marriage; divorce; crisis.

Социологическое изучение семьи имеет глубокое практическое значение, поскольку является важной предпосылкой понимания многих процессов, происходящих в обществе. Многие

социальные проблемы зарождается именно в семье, а молодая семья представляет собой особое социальное образование, которому присущи как специфические черты, так и социально важные функции. Однако в современных условиях молодая семья переживает ряд проблем, обусловленных как кризисной ситуацией в стране, так и социальной и эмоциональной незрелостью супругов, что требует отдельного научного внимания и актуализирует выбранную для рассмотрения тему.

Увеличивается количество разводов среди молодых семей, причины данного явления могут носить как социальный, так и психологический характер. В статье рассмотрены некоторые аспекты кризиса института семьи и причины разводов среди молодых семей в период первых 3 лет проживания.

Представим историографический обзор данной проблемы. Большинство психологов и социологов, исследующих семейные отношения, подчеркивают важность начального периода развития семьи (М. С. Мацковский, В. А. Сысенко, И. Ф. Дементьева, Т. М. Трапезникова, Р. Ричардсон, Г. Навайтис, И. Ф. Гребенников, С. Кратохвил, Е. В. Антонюк, А. К. Дмитриенко и др.). Именно в этот период происходит супружеская адаптация, формируются семейные нормы, осуществляется овладение ролевым поведением. Одновременно в этот период обостряются почти все проблемы супружеской жизни [2, с. 61–80]. «Как и всё живое, семья бывает наиболее слабой в момент возникновения» [7, с. 66]. В основе семьи лежат брачные отношения, в которых находят проявление как естественная, так и социальная природа человека, как материальная (общественное бытие), так и духовная (общественное сознание) сфера социальной жизни. Общество заинтересовано в устойчивости брачных отношений, поэтому оно осуществляет внебрачный социальный контроль за оптимальным функционированием брака с помощью системы общественного мнения, средств социального воздействия на индивида, процесса воспитания [11]. Современные социологи определяют брак как «исторически изменяющуюся социальную форму отношений между мужем и женой, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и видит их супружеские и родительские права и обязанности» [12, с. 66]. Молодой считается семья с момента заключения брака или начала совместного проживания до рождения первого ребенка. Главная задача этого периода – переход от состояния личной независимости до состояния взаимозависимости супругов. В настоящее

время решается также задача дифференциации от родительской семьи, если это не произошло раньше. Устанавливаются новые границы общения с друзьями и родственниками, разрешаются конфликты между личными и семейными потребностями [4].

В последнее время среди молодых семей наблюдается много разводов. Распаду браков способствуют как материально-экономические, жилищно-бытовые условия, так и социально-психологическая, психолого-педагогическая неподготовленность молодежи к семейной жизни, неумение решать семейные проблемы и предотвращать конфликтные ситуации, отсутствие знаний, необходимых для молодоженов, что может привести к негативным отношениям между молодыми супругами. В первые годы брака (до 3-х лет включительно) причины и мотивы развода в основном связаны с психологической и экономической неподготовленностью семьи, неумением психологически адаптироваться. Для некоторых семей семейная жизнь является мукой, и продолжение такого брака бессмысленно. В подобных случаях развод – наиболее целесообразный выход из сложившегося положения. Однако среди всех браков, которые распались, определенная часть, возможно небольшая, могла бы сохраниться. Отсюда вытекают сложные психологические проблемы устойчивости брака, которые очень важны для многих семей. Если с помощью психологической помощи можно было бы сохранить хотя бы каждую десятую семью, то и тогда эффект был бы значимым. Проблема подготовки молодежи к браку возникает из тревожных факторов, которые предоставляет в наше распоряжение статистика разводов. Проблема разводов касается как отдельных людей, так и всего общества в целом [9, с. 140–142].

Социально-функциональными механизмами интеграции семьи Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкий (1990) называют совокупность психологических процессов, охватывающих членов семьи, и их взаимоотношения, ведущие к формированию и развитию просемейных мотивов (т. е. мотивов, обуславливающих положительное отношение к семье, желание оставаться ее членом, стремление укреплять ее), которые способствуют снятию отрицательных, фрустрирующих волнений – тревоги, стрессов, а также разрешению внутренних и межличностных конфликтов. Проблемы, предшествующие возникновению семейных конфликтов, порождаются рядом причин. Во-первых, это проблема адаптации молодых супругов к семейной жизни. Начальный период брака характеризуется семейной адаптацией и интеграцией.

По определению И. В. Гребенникова, адаптация – это приспособление супругов друг к другу и к той атмосфере, в которой находится семья. Психологическая сущность взаимной адаптации выражается во взаимоуподоблении супругов и взаимном согласовании мыслей, чувств и поведения [5, с. 63]. Некоторые характеристики брачно-семейной адаптации рассматриваются в исследованиях по социальной перцепции. В работах этого направления отмечается факт значительных изменений особенностей межличностного восприятия молодыми супругами в течение адаптационного периода, который длится 1,5–2 года. Выбор будущего партнера определяется действием ряда факторов, среди которых можем отметить прежде всего представления об идеальном партнере, более менее сознательный образ которого имеет каждый из нас [13].

В первые годы брака (особенно если период предбрачного знакомства был коротким) могут играть негативную роль последствия такого специфического для предбрачных отношений искажения, как идеализация партнера [3, с. 62].

В его создании принимают участие опыт, литературные и киногерои, социальные стереотипы и идеал референтной группы. Идеальный образ регулирует отношения в супружеской паре 0,5–1,5 года. Затем снижается напряженность эмоционального подъема, отрицательные характеристики партнера перемещаются в центр, сопоставляются с начальным образом. В этой ситуации большое значение имеет то, какую линию поведения выберут супруги: будут ли они по-прежнему ориентироваться на несуществующий образ, стремиться подогнать под него своего партнера или, наоборот, начнут корректировать не партнера, а свой образ его, приближаясь тем самым к действительности. Адекватность представления о партнере по брачному союзу обеспечивает согласованность между ожидаемым и реальным поведением партнера, что важно для реализации целей адаптации в семье [10].

Вступая в брак, молодые люди, как правило, знают о нём не больше того, что они вынесли из опыта родительской семьи. Естественно, что этот опыт обогащается и пополняется в результате наблюдений за жизнью других семей, в результате общения и т. д. Приобретенный жизненный опыт в большинстве случаев дает молодым людям определенные (хотя порой и недостаточные) знания о трудностях, заботах и тяготах, связанных с семейной жизнью.

Экономическая подготовленность к браку тесно связана с приобретением специальности, с самостоятельным заработком, с возможностями молодых супругов материально обеспечить

самих себя и детей. Экономическая неподготовленность многих молодых людей к браку является одной из причин его неустойчивости на первых годах существования. Если сравнить молодые семьи с прежними, родительскими, изобилие которых создавалось в течение многих лет, то молодая семья часто оказывается в ограниченных, а порой тяжелых материальных условиях.

Естественно, что в этих случаях молодожены в течение ряда лет не могут решить проблему устройства своего жилья, обстановки, одежды и другие вопросы быта. У молодых супругов ввиду их еще невысокой квалификации часто заработная плата недостаточно высока. В результате в семье могут возникнуть материальные трудности, а в связи с ними – психические напряжения, которые являются источником разнообразных конфликтов и ссор.

Также к причинам конфликтов в условиях современного состояния общества социологами относится распределение семейных ролей как материального характера, так и в повседневности. Так, по результатам исследования, проведенного в 2012 году, подавляющее большинство респондентов (62 %) отметило, что супруги совместными усилиями должны материально обеспечивать семью. Однако 30 % опрошенных всё еще считают традиционное распределение семейных ролей более привлекательным, отдавая «привилегии» мужчине. 8 % опрошенных считают, что материально обеспечивать семью должен тот, у кого это лучше получается. Тенденции же по распределению семейных обязанностей в настоящее время остаются более традиционными: так, 61 % опрошенных считают, что мужчина должен быть главой семьи. В то же время немного более чем 30 % готовы разделить обязанности в семье поровну, т. е. сторонниками развития эгалитарной формы семейных отношений становится всё больше молодежи. Также значительное количество респондентов считают, что главным в семье должен быть тот, кто зарабатывает деньги. Интересно, что ни один из опрошенных респондентов не отметил, что главной в семье должна быть женщина [1].

Таким образом, можно утверждать, что молодые люди достаточно сознательно подходят к вопросу создания семьи и выбирают достаточно зрелый возраст для заключения брака (21–25 лет), но, несмотря на эти показатели, порог разводов растет. «Пик разводов приходится на первые годы – от трех месяцев до полутора лет, когда существует непонимание между мужчиной и женщиной, недоверие, неискренние отношения, трудности, которые возникают после женитьбы, финансовые трудности», – сообщил

директор департамента семьи и детей Министерства социальной политики Украины. По данным Госкомстата, на Украине в 2012 году было зарегистрировано 278 000 браков. Такое количество меньше, чем в предыдущие годы, потому что многие украинцы решили отложить свадьбу на «благоприятный», по их мнению, невысокосный год, объясняют специалисты.

А вот количество разводов, зарегистрированных в прошлом году, составило почти 61% от количества заключенных браков. Специалисты отмечают, что на Украине нужно популяризировать институт семьи, а также проводить подготовку супругов к жизни в браке. Семейным парам, у которых возникли проблемы, советуется обращаться к семейным психологам.

Ранее в Министерстве социальной политики разработали целую программу по поддержке семьи, которая должна быть реализована до 2016 года. Такая программа была утверждена Кабинетом министров [6].

Создание семьи – не только радостное событие, но и кропотливая работа, а также испытание: трудно приспосабливаться к привычкам своего нового партнера, всегда хочется его перевоспитать, «перестроить» на свой лад. Ведь так хочется, чтобы любимый человек был идеальной (-ым). Правильные и гибкие отношения обычно утверждаются, к сожалению, тогда, когда молодые супруги сделают достаточно ошибок и им придется признать, что они вели себя неблагоприятно. Такое осознание приходит с опытом, а иногда и поздно, когда брак уже нельзя спасти. Поэтому очень важно на первом этапе супружеской жизни найти то взаимопонимание, которое требуется для дальнейшей нормальной жизни, выработать такую эффективную стратегию поведения в сложных ситуациях, которая будет помогать в дальнейшей адаптации супругов к семейной жизни. Следовательно, в современных условиях развития общества проблема становления молодой семьи с каждым днем приобретает всё большую актуальность, особенно в переходный период, когда идет становление новых ценностей. Рассматривая проблему, поднятую в заглавии, можно сказать, что кризис института семьи вызван как деструктивным характером семейных отношений, возникших в результате неосознанного выбора и психологической незрелости, так и кризисом института семьи в целом. Проблемы, возникающие вследствие эмоциональной и социальной незрелости супругов и общественного кризиса, порождают множество факторов, способствующих разводу молодой семьи.

Библиографический список

1. Анализ семейных ценностей студентов. URL: <http://www.nmu.org.ua>.
2. Андреева Т. Семейная психология. – СПб., 2004. – С. 61–113.
3. Андреева Т. В. Социальная психология семьи : монография. – СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2006.
4. Бодалев А. А., Столиц В. В. О задачах в области научного психологического обеспечения службы семьи // Семья и формирование личности / под ред. А. А. Бодалева. – М., 1981.
5. Гребенников И. Ф. Основы семейной жизни. – М. : Просвещение, 1991. – 153 с.
6. До 60 % молодых Украинских семей разводятся. URL: <http://dt.ua/UKRAINE>.
7. Дружинин В. Н. Психология семьи. – М. : КСП, 1996. – 160 с.
8. Карцева Л. В. Семья в трансформирующемся обществе // Вестник Московского государственного университета. – 2004. – № 1. – С. 35–41. – (Сер. 18. Социология и политология).
9. Психология семейных отношений. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
10. Савинов Л. И. Семейное воспитание. – Саранск : Изд-во Мордовск. ун-та, 2005. – 358 с.
11. Трапезникова Т. М. Социальная психология семьи : метод. пособие к курсу лекций. – Л. : ЛГУ, 1987.
12. Харчев А. Г. Социология семьи: проблемы становления науки. – М. : ЦСП, 2003. – 342 с.
13. Шелестова Л. Семья, которая переживает кризис // Школ. мир. – 2006. – № 10.

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ, ОКАЗАВШЕЙСЯ В СИТУАЦИИ РАЗВОДА

Е. В. Сакирко

*Педагог-психолог,
Центр психолого-педагогической
помощи населению «Доверие»,
г. Ноябрьск, Ямало-Ненецкий
автономный округ, Россия*

Summary. This article examines the situation of divorced from the practical point of view, when one of the spouses may need counselling or therapeutic services. Describes features of the counselling of a person in one of the stages of the divorce process.

Keywords: divorce; crisis; counseling.

Сам по себе развод – это юридическое расторжение супружеских отношений. Но чаще всего юридическому разводу предшествует психологический, который квалифицируется как система нарушенных супружеских отношений.

Развод не происходит внезапно. Ему, как правило, предшествует период напряженных или конфликтных отношений между супругами. Мысли о разводе отражают степень удовлетворенности взаимоотношениями мужа и жены. Намерение развестись не связывают с уровнем образования и материальным доходом. Но существует возрастная закономерность. Чаще думают о разводе супруги, состоящие в браке от 12 до 21 года, также дамы, прожившие замужем от 6 до 11 лет; мужчины, женатые менее 6 лет обычно не озабочены разводом (по данным Н. Римашевской и др., 1999 [5]).

В настоящее время развод – это неоднозначное явление. с одной стороны, это ненормативный кризис семьи, результат накопившихся семейных дисфункций, которые делают совместную жизнь супругов невозможной. с другой стороны, ни один человек не вступает в брак для того, чтобы развестись, оставить детей без родителей, обречь себя на одиночество.

Когда рушится семья, разваливаются семейные отношения, то жизнь бывших мужа и жены меняется полностью. Часто человеку приходится фактически начинать жить заново, адаптироваться к новой реальности. И не каждый способен самостоятельно справиться с этой ситуацией.

За консультативной помощью к психологу редко обращаются оба супруга, чаще приходит кто-то один, обычно тот, кто остается в одиночестве. По мнению психолога Ю. Е. Алешиной, консультирование тех, кто принял решение расторгнуть брак, отличается от других видов психологической коррекции ярко выраженной информмирующей функцией [1].

Изменение жизненных ожиданий и планов, семейной структуры и семейных ролей, решение материальных и юридических проблем – любой из этих вопросов может стать темой для самостоятельного блока в совместной консультативной работе.

В литературе (Р. Качюнас, О. В. Галустова, Ю. Е. Алешина) существуют несколько взглядов на периодизацию разводов. Но с практической точки зрения представляется более целесообразным разделение ситуации развода на периоды, в которых супругам может потребоваться консультационная и терапевтическая помощь (классификация К. Ароне): предразводный период; период развода; послеразводный период [2].

В рамках консультационной практики основной целью в предразводный период является достижение продуманного, ответственного решения независимо от того, стремятся супруги сохранить дисгармоничный брак или нет. Чаще всего оставля-

емый партнер в этот период проходит четыре стадии реакции на ситуацию [2]:

- 1) протеста – с неэффективными попытками избежать развода;
- 2) отчаяния – с депрессиями и самообвинениями;
- 3) отрицания – с обесцениванием своего брака и партнера;
- 4) примирения с ситуацией – с избавлением от чувства несправедливости и реалистичным видением ситуации.

В этот период еще можно предупредить подачу заявления на развод или взять его назад, если оно уже подано. Супругам, в рамках психологического консультирования, целесообразно выяснить свое отношение к разводу как таковому, а также мотивацию решения развестись. Следует учитывать возможность временного кризиса в этот период и возможностей его преодоления, перспективы удовлетворения потребностей обоих супругов и достижения позитивных изменений в отношениях и функциях семьи с точки зрения заботы о детях и последствий, которые может вызвать развод для всех членов семьи.

Период развода – это период, когда супруги уже приняли решение о разводе. На этом этапе разводящимся супругам следует сдерживать свои эмоции, направить их на совместное решение конкретных проблем, связанных с разводом, что является наиболее целесообразным для обеих сторон.

Эмоциональное состояние супругов характеризуется чувствами гнева и печали, страха, вины, злости, желанием возмездия. Им можно противопоставить стремление примириться с утратой, чувство собственной ответственности, развитие самостоятельности и формирование новых целей. Исходом этого периода является согласие с разводом обоих супругов. Если решение о разводе было принято односторонне, то партнер считает его инициатора виновным, и вновь возникает чувство утраты, пренебрежения, бессильной ярости или беспомощности. Предметом споров и раздоров могут стать вопросы имущественного раздела или заботы о детях.

Основной задачей послеразводного периода является стабилизация положения и достижение обоими супругами самостоятельности в новых условиях жизни. Необходимо овладеть новой ситуацией, возникшей при разрыве супружеских отношений, и предотвратить возможные невротические и депрессивные реакции, имеющие тенденцию к фиксации в этих условиях.

Если у женщины непосредственно перед разводом нет прочной внебрачной связи с перспективой замужества, то в зависимости от возраста и наличия детей ее шансы найти партнера,

более привлекательного, чем предыдущий, не слишком велики или вовсе отсутствуют. Для разведенного мужчины, несмотря на его обязанности по выплате алиментов, ситуация более благоприятна. Большинство разведенных мужчин не считают выгодным для себя быстрое заключение нового брака; по их мнению, новый брак не должен быть бегством от одиночества и ответственности, проявлением тенденции перенести потребность в зависимости с одного лица на другое.

К специфическим проблемам собственно послеразводного периода относится продолжение конфликтной ситуации между бывшими супругами. Этому особенно способствует совместное проживание после развода в одной квартире. Разменять старое жилье многим не удастся, и совместное проживание разведенных супругов сильно усложняет ситуацию.

Другой важный вопрос, возникающий в послеразводный период, – регулирование встреч детей с родителями, в большинстве случаев с отцами. Оптимальным является добровольное согласие родителей, без суда; такие встречи надо предоставлять во всех случаях, когда отец может встретиться с ребенком (по договоренности с матерью) или когда ребенок этого захочет. Таким образом, действительно создается ситуация, близкая к условиям нормального функционирования семьи в отношении связи с детьми.

Задача психологов-консультантов в данном случае привести родителей к пониманию того, что необходимо сохранение контакта ребенка с обоими родителями и необходимо поддерживать уверенность ребенка в том, что они его по-прежнему любят, внимательно относиться к его чувствам и переживаниям.

Проблема формулирования ответственности клиента за происходящее является основной задачей консультанта на протяжении всего периода развода. Часто к нам обращаются за помощью люди, которых волнует проблема – как жить дальше, как «разлюбить», как приспособиться без всякой надежды на взаимность.

Конечно, установка на принятие вины и ответственности за происходящее нелегко дается клиентам. Кроме того, нередко в подобных ситуациях есть удобный другой, на которого можно свалить вину, – это она/он увел(а) моего/мою мужа/жену.

Существует еще одна проблема, которая особенно сильно переживается разводящимися даже в том случае, если развод является для них продуманным и желанным шагом. Это страх одиночества, боязнь, что, потеряв данную семью, какой бы плохой она ни была, клиент никогда уже не обзаведется другой. Для таких

переживаний немало реальных оснований – недоброжелательное отношение к разведенным со стороны общества, отсутствие широкого круга знакомых и друзей, возрастные барьеры и др. Всё это может подробно обсуждаться в ходе беседы с клиентом, но прежде всего необходимо выяснить, что именно значит одиночество для конкретного человека, каких последствий развода он больше всего боится.

Обсуждая страхи клиента, связанные разводом, достаточно эффективно использовать приемы рациональной терапии. Например, говоря о возможном ухудшении отношения к клиенту со стороны референтной группы, следует подчеркнуть, что к человеку во многом относятся так, как он позволяет к себе относиться. Если он чувствует себя изгоем, не достойным внимания, неинтересным, виноватым, к нему соответственно будут относиться и окружающие. Веселый, уверенный в себе и собственных решениях человек независимо от семейного положения будет вызывать к себе уважение и любовь.

Работая с разводящимися, нужно стараться всячески повышать самооценку клиента, используя для этого малейшую возможность: «У вас такая интересная работа», «Вы такая привлекательная женщина», «Вы, наверное, очень сильный человек, раз смогли вынести такое» и т. п.

Таким образом, работа с членами семьи: супругами, детьми, переживающими и пережившими развод, требует достаточно длительного времени и включает реорганизацию всей семейной системы. Задача консультирования заключается в том, чтобы помочь клиенту отыскать свой собственный путь сквозь череду определенных им самим жизненных проблем. В этой ситуации роль консультанта – роль советника, проводника, сопровождающего.

Библиографический список

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М., 1994.
2. Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособие. – СПб. : Речь, 2004.
3. Дементьева И. Ф. Развод и дети. – М., 2000.
4. Сатир В. Семейная психотерапия. – М., 1995.
5. Силяева Е. Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.

**План международных конференций, проводимых вузами
России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Болгарии,
Ирана, Казахстана, Польши, Узбекистана, Украины
и Чехии на базе Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ» (Прага) в 2014 году**

10–11 сентября 2014 г.

V международная научно-практическая конференция
«Проблемы современного образования» (К-09.10.14)

15–16 сентября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция
«Новые подходы в экономике и управлении» (К-09.15.14)

17–18 сентября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция
«Современные философские парадигмы: взаимодействие традиций и инновационные подходы» (К-09.17.14)

20–21 сентября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция
«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы» (К-09.20.14)

25–26 сентября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция
«Проблемы становления профессионала» (К-09. 25.14)

28–29 сентября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция
«Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самосознания общества в условиях глобализации» (К-09.28.14)

1–2 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция
«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования» (К-10.01.14)

5–6 октября 2014 г.

V международная научно-практическая конференция
«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований» (К-10.05.14)

10–11 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция
«Актуальные проблемы связей с общественностью» (К-10.10.14)

12–13 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция
«Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития» (К-10.12.14)

13–14 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция
«Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях» (К-10.13.14)

15–16 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция
«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия» (К-10.15.14)

20–21 октября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция
«Трансформация духовно-нравственных процессов в современном обществе» (К-10.20.14)

25–26 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция
«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов» (К-10.25.14)

28–29 октября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция
«Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии» (К-10.28.14)

1–2 ноября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция
«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия» (К-11.01.14)

3–4 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция
«Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования» (К-11.03.14)

5–6 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция
«Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы» (К-11.05.14)

10–11 ноября 2014 г.

III международная научно-практическая конференция
«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы» (К-11.10.14)

15–16 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция
«Проблемы развития личности» (К-11.15.14)

20–21 ноября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция
«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования» (К-11.20.14)

25–26 ноября 2014 г.

III международная научно-практическая конференция
«История, языки и культуры славянских народов: от истоков к будущему» (К-11.25.14)

1–2 декабря 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция
«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях» (К-12.01.14)

3–4 декабря 2014 г.

Международная научно-практическая конференция
«Проблемы и перспективы развития экономики и управления» (К-12.03.14)

5–6 декабря 2014 г.

III международная научно-практическая конференция
«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии» (К-12.05.14)

7–8 декабря 2014 г.

Международная научно-практическая конференция
«Безопасность человека и общества» (К-12.07.14)

**Plan of the international conferences organized by Universities
of Russia, Armenia, Azerbaijan, Belarus, Bulgaria, Iran,
Kazakhstan, Poland, Uzbekistan, Ukraine and Czech Republic
on the basis of Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ» (Prague) in 2014**

September 10–11, 2014.

V international scientific conference

«Problems of modern education» (K-09.10.14)

September 15–16, 2014.

IV international scientific conference

«New approaches in economy and management» (K-09.15.14)

September 17–18, 2014

International scientific conference

«Modern philosophical paradigms: the interaction of traditions and innovative approaches» (K-09.17.14)

September 20–21, 2014.

IV international scientific conference

«Traditional and modern culture: history, actual situation, prospects» (K-09.20.14)

September 25–26, 2014.

II international scientific conference

«Problems of formation of a professional» (K-09. 25.14)

September 28–29, 2014.

II international scientific conference

«Ethnocultural identity as a strategic resource of consciousness of society in the conditions of globalization» (K-09.28.14)

October 1–2, 2014.

IV international scientific conference

«Foreign language in the system of secondary and higher education» (K-10.01.14)

October 5–6, 2014

V international scientific conference

«Family in a context of pedagogical, psychological and sociological researches» (K-10.05.14)

October 10–11, 2014.

International scientific conference

«Actual problems of Public Relations» (K-10.10.14)

October 12–13, 2014.

International scientific conference

«Informatization of higher education: current situation and development prospects» (K-10.12.14)

October 13–14, 2014.

International scientific conference

«Purposes, tasks and values of education in modern conditions» (K-10.13.14)

October 15–16, 2014.

IV international scientific conference

«Personality, society, state, law. Problems of correlation and interaction» (K-10.15.14)

October 20–21, 2014.

II international scientific conference

«Transformation of spiritual and moral processes in modern society» (K-10.20.14)

October 25–26, 2014.

IV international scientific conference

«Socio-economic, sociopolitical and sociocultural development of regions» (K-10.25.14)

October 28–29, 2014.

II international scientific conference

«Socialization and education of teenagers and youth in institutes of the general and professional education: theory and practice, contents and technologies» (K-10.28.14)

November 1–2, 2014.

IV international scientific conference

«Religion – science – society: problems and prospects of interaction» (K-11.01.14)

November 3–4, 2014.

II international scientific conference

«Professionalism of a teacher in the information society: formation and problems of improvement» (K-11.03.14)

November 5–6, 2014.

II international scientific conference

«Current issues of social researches and social work»

(K-11.05.14)

November 10–11, 2014.

III international scientific conference

«Preschool education in a country and the world: historical experience, state and prospects» (K-11.10.14)

November 15–16, 2014.

II international scientific conference

«Problems of development of a personality» (K-11.15.14)

November 20–21, 2014.

IV international scientific conference

«Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education» (K-11.20.14)

November 25–26, 2014.

III international scientific conference

«History, languages and cultures of the Slavic peoples: from origins to the future» (K-11.25.14)

December 1–2, 2014.

IV international scientific conference

«Practice of communicative behavior in social and humanitarian researches» (K-12.01.14)

December 3–4, 2014.

II international scientific conference

«Problems and prospects of development of economy and management» (K-12.03.14)

December 5–6, 2014.

III international scientific conference

«Current issues of the theory and practice of lingvo cross-cultural lexicography» (K-12.05.14)

December 7–8, 2014.

International scientific conference

«Safety of a person and society» (K-12.07.14)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛАХ «СОЦИОСФЕРА» И «PARADIGMATA POZNÁNÍ»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» (ISSN 2078-7081) публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям.

Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера», а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука.
- В помощь преподавателю.
- В помощь учителю.
- В помощь соискателю.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Статьи принимаются до 20 февраля, 20 мая, 20 августа и 20 декабря, соответственно. Оплата должная быть произведена только после принятия статьи к публикации до 1 марта, 1 июня, 1 сентября и 1 декабря, соответственно для каждого номера.

Главный редактор – Б. А. Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия

Дорошина Илона Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск); **Антипов Михаил Александрович**, кандидат философских наук, доцент; **Белолипецкий Владимир Викторович**, кандидат исторических наук, доцент; **Ефимова Диана Валерьевна**, кандидат психологических наук, доцент; **Кушаев Умиджон Рахимович**, кандидат философских наук; **Саратовцева Надежда Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет

Арабаджийски Николай, PhD., профессор (экономика – София, Болгария), **Берберян Ася Суреновна**, доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), **Большакова Алла Юрьевна**, доктор филологических наук, (Москва, Россия), **Волков Сергей Николаевич**, доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия), **Голандам Араш Карим**, доцент (филология – Решт, Иран), **Гончаров Вадим Николаевич**, доктор философских наук, доцент (Ставрополь, Россия), **Гринин Леонид Ефимович**, доктор философских наук, академик РАН (Волгоград, Россия), **Исламов Захиджан Махмудович**, доктор филологических наук, профессор (Ташкент, Узбекистан), **Кашпарова Ева**, PhD. (социология – Прага, Чехия), **Кондрашин Виктор Викторович**, доктор исторических наук, профессор (Пенза, Россия), **Минияров Валерий Максимович**, доктор педагогических наук, профессор (Самара, Россия), **Мохначева Марина Петровна**, доктор исторических наук, профессор (Москва, Россия), **Насимов Мурат Орленбаевич**, кандидат политических наук, (г. Кызылорда, Казахстан), **Сапик Мирослав**, PhD., доцент (философия – Колин, Чехия), **Сердобинцева Елена Николаевна**, доктор филологических наук, профессор (Пенза, Россия), **Танцошова Джудита**, PhD. профессор (экономика – Братислава, Словакия), **Христова Наталия Цветанова**, PhD., профессор (история – София, Болгария), **Хрусталькова Наталья Александровна**, доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия), **Цибак Любош**, PhD., MBA (экономика – Братислава, Словакия).

Чешский научный журнал **Paradigmata poznání** (Парадигмы познания) (ISSN 2336-2642) публикует научные статьи, теоретические обзоры и результаты эмпирических исследований, отзывы на книги, статьи, диссертации, рецензии, отчеты о научных мероприятиях по социально-гуманитарным, техническим и естественно-научным дисциплинам. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Статьи рассматриваются редакционной коллегией и могут быть отклонены. Статьи проверяются на отсутствие плагиата.

Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на чешском, английском и русском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещают на сайте НИЦ «Социосфера»

<http://sociosphera.com>, а также на сайте Электронной научной библиотеки по адресу <http://elibrary.ru>, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Теория и анализ.
- Эмпирические и прикладные исследования.
- Обзоры, рецензии и отзывы.
- Научная жизнь.

Периодичность выпуска – 4 номера в год (февраль, май, август, ноябрь).

Главный редактор – **Дорошина Илона Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент, заместитель главного редактора – **Кушаев Умиджон Рахимович**, кандидат философских наук.

Международная редакционная коллегия

Абдуллаев Равшан Вахидович, доктор экономических наук, профессор (Ташкент, Узбекистан), **Бойцов Виктор**, DrSc., профессор (информационные системы – Рига, Латвия), **Бушина Филип**, PhD., MBA (экономика – Колин, Чехия), **Вернигора Александр Николаевич**, кандидат биологических наук, доцент (Пенза, Россия), **Девятых Сергей Юрьевич**, кандидат психологических наук, доцент (Витебск, Беларусь), **Замаровский Петер**, RNDr. (естественные науки – Прага, Чехия), **Ивановска Божена**, PhD. (социология – Варшава, Польша), **Каппарова Ева**, PhD. (социология – Прага, Чехия), **Крейчова Ленка**, PhD. (психология – Прага, Чехия), **Кобец Петр Николаевич**, доктор юридических наук, профессор (Москва, Россия), **Коротаев Андрей Витальевич**, доктор исторических наук, профессор (Москва, Россия), **Кэмп Марианне**, PhD., доцент, (история – Вайоминг, США), **Лидяк Ян**, PhD., профессор (международные отношения – Колин, Чехия), **Митюков Николай Витальевич**, доктор технических наук, профессор (Ижевск, Россия), **Сапик Мирослав**, PhD., доцент (философия – Колин, Чехия), **Сигмунд Томаш**, PhD. (философия – Прага, Чехия), **Сзуппе Мария**, PhD. (история – Иври-сюр-Сен, Франция), **Танцошова Джудита**, PhD., профессор (экономика – Братислава, Словакия), **Хаджкова Ванда**, DrPaed., доцент (педагогика – Прага, Чехия), **Хайруллина Нурсафа Гафуровна**, доктор социологических наук, профессор (Тюмень, Россия).

Требования к оформлению материалов, отправляемых в журналы «Социосфера» и «Paradigmata poznání»

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphere@yandex.ru. Каждая статья должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jssc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210×297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 4–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации.

Имя файла, отправляемого по e-mail,
для журнала «Социосфера»

соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

для журнала «Paradigmata poznání»

файл со статьей – **PP-Петров ИВ** или **PP-German P**, квитанция – **PP-Петров ИВ квитанция** или **PP-German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word, тщательно выверены и отредактированы.

Стоимость публикации в журналах составляет **200 рублей** за 1 страницу («Социосфера») или **250 рублей** за 1 страницу

(«Paradigmata poznání»). Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 200 руб. («Социосфера») или 250 рублей («Paradigmata poznání») за один экземпляр.

INFORMATION ABOUT THE JOURNALS «SOCIOSPHERE» AND «PARADIGMATA POZNÁNÍ»

Methodological and theoretical journal «Sociosphere» (ISSN 2078-7081) publishes scientific articles and methodological books for lessons and complementary activities at social-humanitarian disciplines for professional and comprehensive schools. Themes of journal cover a wide range of problems. Materials about philosophy, sociology, history, culturology, study of art, philology, psychology, pedagogy, law, economics and other social-humanitarian areas are accepted.

The journal invites to cooperation Russian and foreign authors and accepts materials in Russian and English languages for publication. Full-text versions of all issues of journal will be placed on the website of Scientific Publishing Center «Sociosphere» <http://sociosphera.com> and on the website of Electronic research library at <http://elibrary.ru> and also on the website of Directory of open access journals at <http://www.doaj.org>.

The content of journal has following parts:

- Science.
- In the help to a higher school teacher.
- In the help to a teacher.
- In the help to a competitor.

Periodicity of journal – 4 issues in a year (March, June, September, December).

The articles are accepted before the 20th February, 20th May, 20th August and 20th November, respectively. The payment is made only after receiving the notification about the acceptance of article for publishing before 1st March, 1st June, 1st September and 1st December, respectively for each issue.

Editor-in-Chief– Boris Doroshin, Candidate of Historical Sciences, assistant professor.

Editorial board

Ilona G. Doroshina, Candidate of Psychological Sciences, assistant professor (responsible for release), **Michail A. Antipov**, Candidate of Philosophical Sciences, assistant professor, **Vladimar V.**

Belolipectiy, Candidate of Historical Sciences, assistant professor, **Diana V. Efimova**, Candidate of Psychological Sciences, assistant professor, **Umidjon R. Kushaev**, Candidate of Philosophical Sciences, **Nadezhda V. Saratovceva**, Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor.

International editorial council

Nikolay Arabadzhiiski, Ph.D., professor (Economics – Sofia, Bulgaria); **Alla Yu. Bolshakova**, Doctor of Philological Sciences, professor (Moscow, Russia); **Asya S. Berberyan**, Doctor of Psychological Sciences, professor (Erevan, Armenia); **Sergey N. Volkov**, Doctor of Philosophy, professor (Penza, Russia); **Arash K. Golandam**, assistant professor (Philology – Rasht, Iran); **Vadim N. Goncharov**, Doctor of Philosophy, assistant professor (Stavropol, Russia); **Leonid E. Grinin**, Doctor of Philosophy, academician of RANS (Volgograd, Russia); **Zahidzhan M. Islamov**, Doctor of Philological Sciences, professor (Tashkent, Uzbekistan); **Eva Kashparova**, Ph.D. (Sociology – Prague, Czech Republic); **Natalia. Ts. Khristova**, Ph.D, professor (History – Soffi a, Bulgaria); **Viktor V. Kondrashin**, Doctor of Historical Sciences, professor (Penza, Russia); **Valeriy M. Miniyarov**, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Samara, Russia); **Marina P. Mokhnacheva**, Doctor of Historical Sciences, professor (Moscow, Russia); **Murat O. Nasimov**, Candidate of Political Sciences (Kyzylorda, Kazakhstan); **Miroslav Sapik**, Ph.D, assistant professor (Philosophy – Kolin, Czech Republic); **Elena N. Serdobintseva**, Doctor of Philological Sciences, professor (Moscow, Russia); **Judita Tancoshova**, Ph.D, professor (Economics – Bratislava, Slovakia); **Natalia A. Hrustalkova**, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Penza, Russia); **Lubosh Cibak**, Ph.D, MBA (Economics – Bratislava, Slovakia).

Science journal «**Paradigmata poznání**» (ISSN 2336-2642) publishes research papers, theoretical surveys and results of empirical studies, reviews for books, articles, dissertations, reviews, reports about scientific events at social-humanitarian, technical and natural-scientific disciplines. Themes of journal cover a wide range of problems. Articles are considered by the editorial board and may be rejected. Articles are checked for plagiarism.

The journal invites to cooperation Russian and foreign authors and accepts materials in Russian and English languages for publication. Full-text versions of all issues of journal will be placed on the website of Scientific Publishing Center «Sociosphere» <http://sociosphaera.com> and on

the website of Electronic research library at <http://elibrary.ru>, it will give our authors the opportunity to raise their index of quotation. The index of quotation is accepted in scientific world measure of paper «significance» of some scientist. The size of index is defined by the quantity of links on this paper (or surname) in other sources. In world practice the index of quotation is not only advisable, but it's the necessary criteria to evaluate the professional level of professors and teaching personnel.

The content of journal has following parts:

- Theory and analyses.
- Empirical and applied studies.
- Surveys, reviews and comments.
- Science life.

Periodicity of journal – 4 issues in a year (February, May, August, November).

Editor-in-Chief – Ilona G. Doroshina, candidate of psychological sciences, assistant professor. **Deputy Editor-in-Chief – Umidjon R. Kushaev**, Ph.D. (philosophy).

International editorial board

Ravshan V. Abdullayev, doctor of economic sciences, professor (Tashkent, Uzbekistan), **Victor Boicov**, DrSc., professor (Information Systems – Riga, Latvia), **Phillip Bushina**, Ph.D., MBA (Economics – Colin, Czech Republic), **Aleksandr N. Vernigora**, candidate of biological sciences, assistant professor (Penza, Russia), **Sergey Yu. Devyatych**, candidate of psychological sciences, assistant professor (Vitebsk, Belarus), **Bozhena Ivanovska**, Ph.D. (Sociology – Warsaw, Poland), **Vanda Hajkova**, DrPaed., associate professor (Education – Prague, Czech Republic), **Eva Kashparova**, Ph.D. (Sociology – Prague, Czech Republic), **Nursafa G. Khayrulina**, doctor of sociological sciences, professor (Tyumen, Russia), **Lenka Krejcova**, Ph.D. (Psychology – Prague, Czech Republic), **Petr N. Kobets**, doctor of law, professor (Moscow, Russia), **Andrey V. Korotayev**, doctor of history, professor (Moscow, Russia), **Marianne Kamp**, Ph.D, associate professor (History – Wyoming, USA), **Jan Lidyak**, Ph.D. professor (Political science – Colin, Czech Republic), **Nikolay V. Mityukov**, doctor of technical sciences, professor (Izhevsk, Russia), **Miroslav Sapik**, Ph.D. associate professor (Philosophy – Kolin, Czech Republic), **Tomash Sigmund**, Ph.D. (Philosophy – Prague, Czech Republic), **Mariya Szuppe**, Ph.D. (History – Ivry-sur-Seine, France), **Judita Tancoshova**, Ph.D, professor (Economics – Bratislava, Slovakia), **Peter Zamarovsky**, RNDr. (Nature Sciences – Prague, Czech Republic).

Guidelines for publications sent to the journals «Sociosphere» and «Paradigmata poznání»

Articles are to be sent in electronic format to e-mail: sociosphere@yandex.ru or sociosfera@seznam.cz. Each article should have a UDC. Page format: A4 (210×297 mm). Margins: top, bottom, right – 2 cm, left – 3 cm. The text should be typed in 14 point font Times New Roman, 1.5 spaced, indented line – 1.25, Normal style. The title is typed in bold capital letters; central alignment. The second line comprises the initials and the family name of the author(s); central alignment. The third line comprises the name of the organization, city, country; central alignment. The methodical articles should indicate discipline and specialization of students for which these materials are developed. After a blank line the name of the article in English is printed. On the next line the name of the authors in English is printed. Next line name of the work place, city and country in English. After one line space comes the abstract in English (3–4 sentences) and a list of keywords in English. The text itself is typed after one line space. Graphs, figures, charts are included in the body of the article and count in its total volume. References should be given in square brackets. Bibliography comes after the text as a numbered list, in alphabetical order, one item per number. References should be inserted manually. Footnotes are not acceptable. The size of the article is 4–25 pages. The registration form is placed after the text of the article and is not included in its total volume.

The name of the file

for the journal «Sociosphere» – family name and initials of the first author, for example: **German P**. The payment confirmation should be scanned and e-mailed, it should be entitled, for example **German P receipt**.

for the journal «Paradigmata poznání» – *the file with an article* – **PP-German P**, the payment confirmation – **PP-German P receipt**.

Materials should be prepared in Microsoft Word, thoroughly proof-read and edited.

The publication fee is 4.5 € per page («Sociosphere») or 5.5 € per page («Paradigmata poznání»). Participants will receive one copy of the journal per article. In case of co-authorship, additional copies can be bought for 4.5 € per copy («Sociosphere») or 5.5 € per copy («Paradigmata poznání»).

**Образец оформления статьи для журналов
«Социосфера» и «Paradigmata poznání»**

**Sample of articles for journals «Sociosphere»
and «Paradigmata poznání»**

Культура г. Семиреченска в XIX Веке

И. И. Иванов, кандидат исторических наук, доцент,

В. В. Петров, аспирант

Семиреченский институт экономики и права, г. Семиреченск,

N-ский край, Россия

Culture in Semirechensk in the XIX century

I. I. Ivanov, candidate of historical sciences, assistant professor,

V. V. Petrov, postgraduate student

Semirechensk Institute of Economics and Law, Semirechensk,

N-sk region, Russia

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Keywords: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них публикаций по данной проблематике. Неко-

торую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М. : Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. URL: <http://semirechensk-history.ru/ocherki> (дата обращения: 20.04.2011).
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / гл. ред. Т. П. Петров – СПб. : Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York : H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» – VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFĚRA-CZ»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии.

(в выходных данных издания будет значиться –

Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)

или в России

(в выходных данных издания будет значиться –

Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу *;
- изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу;
- дизайн обложки – 500 рублей;
- печать тиража в типографии – по договоренности;
- данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «Премиум» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	Цена в рублях за количество страниц				
	50 стр.	100 стр.	150 стр.	200 стр.	250 стр.
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* Формат страницы А4 (210×297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman.

Тираж включает экземпляры, подлежащие обязательной отсылке в ведущие библиотеки Чехии (5 штук) или в Российскую книжную палату (16 штук).

Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

PUBLISHING SERVICES

OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE» – VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»

The science publishing centre «Sociosphere» offers co-operation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- ✓ training manuals,
- ✓ autoabstracts,
- ✓ dissertations,
- ✓ monographs,
- ✓ books of poetry and prose, etc.

Books may be published in the Czech Republic.
(in the output of the publication will be registered)

Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»

or in Russia

(in the output of the publication will be registered)

Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»

We carry out the following activities.

- editing and proofreading of the Russian text (correct spelling, punctuation and stylistic errors) – 1,1 € per 1 page*;
- making an artwork – 0,7 € per 1 page;
- cover design – 11,1 €;
- print circulation in typography is by arrangement;
- these types of work can be carried out individually or in a complex.

«Premium» package includes:

- editing and proofreading of the text,
- production of an artwork,
- cover design,
- printing coloured flexicover,
- printing copies in printing office,
- ISBN assignment,
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of Bibliography or leading libraries of Czech Republic,
- sending books to the author in Russia by the post.

Quantity	Price in € for the number of pages				
	50 pages	100 pages	150 pages	200 pages	250 pages
50 copies	176	267	351	440	533
100 copies	240	349	451	560	667
150 copies	311	451	573	718	849
200 copies	382	556	702	878	1031

* Page size A4 (210 x 297 mm). Margins: left-3 cm, the others – 2 cm; 1.5 spacing; indentation 1.25; size (font size)-14; type-Times New Roman.

Circulation includes copies, which are obligatory delivered to the leading libraries of the Czech Republic (5 items) or to Russian Central Institute of Bibliography (16 items).

Other options will be considered on an individual basis.

Science Publishing Center «Sociosphere-CZ»
Department of Special Education of the Russian Peoples' Friendship University
Laboratory of Psychological and Pedagogical Foundations
of Developmental Education and Emotional Development
of the Personality of the Institute of Psycho-Pedagogical Problems of Childhood
Russian Academy of Education.
Psychology and Pedagogics Department,
Vitebsk State Medical University of Order of Peoples' Friendship

**Theoretical and practical questions
of special pedagogics and psychology**

**Materials of the II international scientific conference
on June 3–4, 2014**

Editor – V. A. Doroshina
Corrector – J. V. Kuznetsova
The original layout – G. A. Kulakova
Cover design – Yu. N. Bannikova

Signed in print 03.07.2014. 60×84/16 format.
Writing white paper. Publisher's sheets 12,17.
100 copies.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika.
Tel. +420608343967,
web site: <http://sociosfera.com>,
e-mail: sociosfera@seznam.cz