

ISSN 2464-675X

MK ČR E 22426

Vědecký časopis

AKTUÁLNÍ PEDAGOGIKA

№ 2 2016

ZAKLADATEL:
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.

Šéfredaktorka – prof. **Ludmila V. Kotenko**, Ph.D. (profesor v oboru pedagogika)

Mezinárodní redakční rada

prof. **Sadybek K. Beysenbaev**, Ph.D. (profesor v oboru pedagogika – Šymkent, Kazachstán)
prof. **Olga V. Gněvek**, Ph.D. (profesor v oboru pedagogika – Magnitogorsk, Rusko)
prof. **Diana A. Gorbačeva**, Ph.D. (profesor v oboru pedagogika – Krasnodarm Rusko)
prof. **Fatimet P. Hakunova**, Ph.D. (profesor v oboru pedagogika – Maikop, Rusko)
prof. **Dilnoz I. Ruzieva**, Ph.D. (profesor v oboru pedagogika – Taškent Uzbekistán)
prof. **Evgeniya Yu. Volčegorskaya**, Ph.D. (profesor v oboru pedagogika – Čeljabinsk, Rusko)
doc. **Elena V. Zvonova**, CSc. (docent v oboru pedagogika – Moskva, Rusko)

VYDAVATEL:
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.

ISSN 2464-675X
MK ČR E 22426

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», s.r.o., 2016.

ISSN 2464-675X

MK ČR E 22426

The scientific journal

ACTUAL PEDAGOGY

№ 2 2016

THE FOUNDER:
The science publishing centre «Sociosphere-CZ»

Editor-in-Chief – Doctor of Pedagogical Sciences, professor
Ludmila V. Kotenko

International editorial board

Sadybek K. Beysenmbaev, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Shymkent, Kazakhstan)

Olga V. Gnevek, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Magnitogorsk, Russia)

Diana A. Gorbacheva, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Krasnodar, Russia)

Fatimet P. Khakunova, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Maykop, Russia)

Dilnoz I. Ruzieva, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Tashkent, Uzbekistan)

Evgeniya Yu. Volchegorskay, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Chelyabinsk, Russia)

Elena V. Zvonova, Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor (Moscow, Russia)

THE PUBLISHER:
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.

ISSN 2464-675X
MK ČR E 22426

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», s.r.o., 2016.

OBSAH

От главного редактора.....9

TEORIE PEDAGOGIKY

Мальцева Л. В.

Приоритет образования и творчество10

PEDAGOGIKA A PSYCHOLOGIE

Бакулина И. Г.

Типы поведения подростков, проживающих в селе13

Данилова И. С.

Развитие детско-родительских отношений и формирование понятия детства: исторический и социальный аспекты16

VÝUKA TECHNOLOGIE

Ядвиршис Л. А., Ядвиршис А. Е., Голенкова О. В.

Моделирование процесса профессиональной подготовки будущих социальных работников к социально-педагогической деятельности с детьми, оставшимися без попечения родителей.....22

Яковлева Г. В.

Подготовка педагогов ДОУ к проектированию адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....27

OTÁZKY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Дымаренок Е. Д.

Техническая поддержка коррекционной работы по развитию у глухих детей слухового восприятия31

Жолобова Т. И.

Особенности речевого дыхания детей с дизартрией34

Кирдяшева А. В.

Использование в коррекционной педагогике танцетерапии как средства коррекции моторной функции37

Кузьмина О. С., Скуратова И. М.

Наглядное моделирование как средство обучения старших дошкольников с ОНР составлению рассказа-описания41

Кутц П. А.

К вопросу о характеристике глагольного словарного запаса
у младших школьников с общим недоразвитием речи 47

Рябиченко А. В.

Сопровождение инклюзивного образования детей с расстройствами
аутистического спектра..... 51

Четверикова Т. Ю.

Психологическая готовность детей с ограниченными возможностями
здоровья к инклюзивному образованию 54

План международных конференций, проводимых вузами России,
Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Казахстана,
Узбекистана и Чехии на базе Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ» в 2016 году 58

Информация о научных журналах 60

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» –
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» 61

CONTENTS

From the Editor-in-Chief	9
--------------------------------	---

PEDAGOGY THEORY

Maltseva L. V. Priority of education and creativity	10
---	----

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Bakulina I. G. The types of behavior of teenagers living in rural areas	13
Danilova I. S. The development of child-parent relationships and the formation of the concept of childhood: the historical and social aspects	16

TEACHING TECHNOLOGY

Yadvirshis L. A., Yadvirshis A. E., Golenkova O. V. Modeling of process of professional preparation of future social workers to socio-pedagogical work with children left without parental care	22
Yakovleva G. V. Training of preschool teachers to design customized training programs for preschool children with disabilities	27

QUESTIONS OF SPECIAL PEDAGOGY

Dymarenok E. D. Technical support of remedial work for the development of the auditory sense in deaf children	31
Zholobova T. I. The speech breathing features in children with dysarthria	34
Kirdiasheva A. V. Use in correctional pedagogics of dance therapy as a means of correction of motor function	37
Kuzmina O. S., Skuratova I. M. Visually modeling as a means of teaching senior preschool children with ONR drawing up story-descriptions	41

Kutts P. A.

On the question of characteristic of the verbal vocabulary in primary school children with the general underdevelopment of speech 47

Ryabichenko A. V.

The support of inclusive education in children with autism spectrum disorders..... 51

Chetverikova T. Yu.

The psychological readiness of children with disabilities for inclusive education 54

Plan of the international conferences organized by Universities of Russia, Armenia, Azerbaijan, Belarus, Bulgaria, Kazakhstan, Uzbekistan and Czech Republic on the basis of the SPC «Sociosphere» in 2016 58

Information about scientific journals..... 60

Publishing services of the science publishing centre «Sociosphere» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» 61

ОТ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Уважаемые коллеги!

Общеизвестно, что важным разделом педагогики является передача инновационного опыта посредством трансляции результатов опытно-экспериментальной работы, одной из форм которой является публикация научно-методического материала на страницах журнала. Таким образом, с одной стороны, публикация научной статьи – это главная задача журнала «Aktuální pedagogika» (Актуальная педагогика), а, с другой, – это содействие в повышении научного уровня для ученых-педагогов, особенно молодым.

Общеизвестно, что публикация научного материала традиционно рассматривается как письменное описание результатов исследования с соблюдением в нем требований, соответствующих современным научным исследованиям. В этом аспекте, редакция журнала рассматривает публикации авторов, с точки зрения определенных критериев, таких как, актуальность проблемы, степень ее разработанности в науке, наличие определенных противоречий, научная новизна с теоретической и практической позиции, правомерность теоретических оснований и выводов, соотносимость основных структурных элементов, соответствие содержания обозначенной теме, грамотное литературное оформление текста, наличие литературных ссылок, рецензий и так далее. Следующим образом произведен анализ опубликованных материалов в журнале «Aktuální pedagogika» № 1 за 2016 г. В итоге, результаты анализа позволяют констатировать о позитивном подходе авторов к своим статьям. Они всецело соответствуют разработанным редакцией критериям. В них отражены наиболее значимые аспекты научных исследований, характерные для образовательно-воспитательной отечественной и зарубежной политики.

Следует отметить, что каждая научная статья – это результат исканий автора или

авторского коллектива по поводу определенного педагогического явления и представляет собой концептуальный подход, некое новое видение вопроса. Поэтому при оценке названия, структуры, содержания и формы статей важно учитывать данные особенности. Иначе говоря, каждая статья – это попытка к самовыражению специалиста, исследователя, ученого. С этой точки зрения к каждой статье должен быть применен индивидуальный подход, и от имени редакции нашего журнала обещаем, что мы будем прилагать всевозможные усилия для того, чтобы сформировать внимательное и бережливое отношение на высоком профессиональном уровне.

Мы верим в благополучную перспективу нашего нового журнала и эта вера не слепа, а научно обоснована. И она обоснована в большей степени тем, что современная педагогическая наука представлена многими знатными учеными и их одаренными последователями и учениками, которые упорно трудятся для того, чтобы сказать свое слово в науке, выявлять важные для нашего времени педагогические истины. В связи с этим мы говорим спасибо всем авторам, которые поддержали наш первый номер и в очередной раз выражаем постоянную готовность сотрудничать со специалистами в области педагогики, психологии и специалистами в области гуманитарных наук со всего мира.

От всей души, необходимо сказать. Дорогие друзья! Вместо замечаний примите слова благодарности за активное участие в создании очередного номера и восхищения Вашим нелегким трудом, связанным с описанием инновационного опыта! Спасибо Вам всем за дополнительные усилия, тем, которым проще продемонстрировать свое педагогическое практическое мастерство, нежели представить его в теоретическом изложении!

Л. В. Котенко

TEORIE PEDAGOGIKY

УДК 37.036

ПРИОРИТЕТ ОБРАЗОВАНИЯ И ТВОРЧЕСТВО

Л. В. Мальцева

*Доктор педагогических наук, доцент,
Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия*

PRIORITY OF EDUCATION AND CREATIVITY

L. V. Maltseva

*Doctor of Pedagogical Sciences, assistant professor,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia*

Abstract. The priority of the development of education is its focus on the creative and innovative nature of the training activities. It is necessary to teach the skills of independent search of promising ways of solution of problems—that is, the formation of intellectual creativity - that challenge in the education center of attention. To train, develop creative skills, then employment will be interesting and informative. In this respect, art is the best aid-nick in education and in the creation of creative works. Art and creativity is able to strengthen, guide, influence a person's perception of the world, to act on his beliefs, behavior and activities that need improving links between education and work. Education is an important form of joint activities, which also has a wide "field of" education-enforcement efforts. The unity of training and work is based on common methods by which they are carried out.

Keywords: education; artistic creation; development; art; basics of graphic reading and writing; learning.

Развития образования необходимо переориентация на творческий, инновационный характер учебной деятельности. Нужно обучать современного человека навыкам самостоятельного поиска перспективных путей решения проблем, то есть формирование интеллектуального творчества – это задача, стоящая в центре внимания современного образования [3]. Каждый этап в развитии науки предоставляет новые возможности для того, чтобы приблизиться к верному решению важных педагогических проблем. Современная наука пытается найти объяснение объективной природы художественного творчества человека. Важно проследить генетический путь развития, установить оптимальные условия, которые будут обеспечивать дальнейшее формирование художественного творчества. Мы сейчас обладаем многими развитыми, в совершенстве оформившимися общественными наука-

ми, помогающими нам разобраться в сложных проблемах жизни человеческого общества и его общественно-исторической эволюции. Но только искусство посредством созданных им образов помогает человеку не просто узнать о тех или иных исторических и социально-экономических периодах, явлениях, событиях, но побуждает его «сопереживать» их, испытать при этом глубокое волнение. В этом отношении воздействие искусства на закрепление знаний оказывается верным помощником образования [1].

Необходимым условием развития художественного творчества являются эмоциональность, определяющая и отношение молодежи к объекту изображения, и характер самого процесса работы. Деятельность в области какого-то определенного вида изобразительного искусства требует овладения спецификой его содержания, формы, средств выражения. Для

живописи, например, специфическим является то, что она изображает предметы и явления окружающей действительности на плоскости, создавая «видимость», иллюзию действительности. Средствами, которыми оперируется живописец, – композиция, рисунок, цвет. Огромное значение для произведения живописи имеет их цветовое колористическое решение. Композиция произведения, будучи полностью подчинена замыслу художника, реализуется в рисунке и цвете. Рисунок позволяет установить соотношение величин форм в картине, находить ритм линий, образующих определенную графическую канву композиции, отображать положение изображенных персонажей, их действия и психологическое состояние, правдиво передавать пластику пространства, в котором происходит изображаемое событие [2].

В действительности все содержание искусства существует лишь благодаря человеку, реализуется им, принадлежит ему. Сведения, которые мы получаем с помощью искусства о сущности закономерностей и проявлений различных материальных предметов, явлений и процессов, мы признаем объективными не потому, что они могут существовать вне и независимо от деятельности субъекта, а потому, что в них отражаются такие особенности и проявления действительности, которые не зависят от отражающего и воспринимающего их субъекта.

Постепенное изменение характера мышления у человека, развитие умения анализировать предметы с точки зрения задач, решаемых в рисунке это передача формы, пропорции, строения предметов, простейших пространственных явлений, тем самым подготавливают перестройку зрительного восприятия, которая позволяет в обучении основ изобразительной грамоты переходить от плоскостного изображения к перспективному. Перестройка восприятия предметов и явлений действительности характеризуется стремлением к полноте и точности изображения предметов, к сходству рисунка с изображаемым предметом. Процесс такой пере-

стройки требует также систематической педагогической помощи.

Обучаясь основам изобразительной грамоты следует понимать не столько как усвоение какого-то узкого круга знаний и умений, сколько как развитие восприятия, наблюдением за окружающим миром и передающим все это в работах. Занятия изобразительным искусством одновременно решаются две задачи обучения изобразительной грамоте и развития образного мышления. Связь теории с практикой начинается с первых дней обучения основам изобразительной грамоты. Как правило, половина материала отводится на теорию, а половина – на практику. Все это способствует быстрому и прочному усвоению теоретического материала и овладению навыками работы художественными инструментами. Теория и практика должны изучаться параллельно и одновременно. В целях лучшего и более быстрого усвоения материала поочередно включать по одному новому термину, вопросу изучаемой темы. На каждом занятии будут узнаваться, изучаться и постигаться новые основы изобразительной грамоты [1].

Обучение художественному творчеству нужно исходить из следующих положений: 1) работа должна выполняться с соблюдением изобразительной грамотности. Грамотность – это правила. Знание правил и умение применить их на практике дают мастерство. Мастерство – это квалификация. Без знаний изобразительной грамотности не возможно, выполнять творческие работы; 2) развивать, художественно-творческие способности в начальный период и учить нужно постепенно усложняя, задания и увеличивая объем работы; 3) нужно в совокупности с самостоятельной работой и не проводить резкой грани между ними, так как они тесно взаимосвязаны и одно способствует развитию другого. Самостоятельность выражается в том, что выбирается вариант задания, определяет форму изделий, объем работы. Творчество проявляется в том, что при единой для всех теме они создают оригинальные изделия с соблюдением

изученных правил и изобразительной грамоты [2].

Колорит, рисунок и перспектива в изобразительном искусстве выполняют изобразительные и выразительные функции, и задачи художественного произведения. Цвет служит одновременно для изображения предмета, характеристики состояния. Перспектива в некоторых случаях не только и даже не столько характеризует местоположение предметов в пространстве, сколько создает то эмоциональное напряжение и ритм, без которых, как говорил Гете, живописный эффект был бы «бескровным», лишенным «своего очарования». Вводить в мир искусства нужно осторожно и вдумчиво, вовремя направляя к решению узловых проблем в соответствии с изменяющимися интеллектуальными возможностями. Поселив в сердце человека любовь к искусству, не менее важно дать качественные знания, воспитать потребность в полноценном общении с искусством это требует времени.

В действительности все содержание искусства существует лишь благодаря человеку, реализуется им, принадлежит ему. Сведения, которые мы получаем с помощью искусства о сущности закономерностей и проявлений различных материальных предметов, явлений и процессов, мы признаем объективными не потому, что они могут существовать вне и независимо от деятельности субъекта, а потому, что в них отражаются такие особенности и проявления действительности, которые не зависят от отражающего и воспринимающего их субъекта. Посредством искусства стимулируются и развиваются свободные творческие возможности, сила планирования и инициатива, а появившаяся изобретательность расширяет кругозор.

Искусство действительно располагает немаловажными преимуществами, позволяющими ему быть в авангарде. Искусство важно для разумного заполнения досуга, для восприятия природы. Оно, равно как и другие виды искусства, вносит понимание между людьми разных национальностей и укрепляет их взаимное доверие. Преподавание искусству необходимо, так как оно формирует художественную культуру, развивает творческое воображение и мышление, эстетическое отношение к действительности, формирует художественные знания, умения и навыки, активизирует целенаправленное формирование интересов, воспитывает нравственное и эстетическое отношение к действительности. Изобразительное и декоративно-прикладное искусство способствует гармоническому и духовному развитию личности, развитию графических умений и навыков [1].

Библиографический список

1. Мальцева Л. В. Методика обучения изобразительному искусству. – Краснодар : КубГУ, 2016.
2. Мальцева Л. В. Методика обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству. – Краснодар : КубГУ, 2013.
3. Педагогика / под ред. Л. П. Крившенко. – М. : Проспект, 2004.

Bibliograficheskij spisok

1. Mal'ceva L. V. Metodika obuchenija izobrazitel'nomu iskusstvu. – Krasnodar : KubGU, 2016.
2. Mal'ceva L. V. Metodika obuchenija izobrazitel'nomu i dekorativno-prikladnomu iskusstvu. – Krasnodar : KubGU, 2013.
3. Pedagogika / pod red. L. P. Krivshenko. – M. : Prospekt, 2004.

© Мальцева Л. В., 2016

УДК 159.923

ТИПЫ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В СЕЛЕ

И. Г. Бакулина

*Педагог-психолог,
Любинская средняя общеобразовательная
школа № 3,
р/н Любино, Омская область, Россия*

THE TYPES OF BEHAVIOR OF TEENAGERS LIVING IN RURAL AREAS

I. G. Bakulina

*Teacher-psychologist,
Lyubino Middle School of General education № 3,
Lyubino, Omsk region, Russia*

Abstract. The article describes the behaviors of teenagers living in rural areas. There are three main types. They are opportunistic, pragmatic and passive. Distinctions between types are shown in features of development of consciousness, in the chosen models of the solution of problems. The article describes the results of a survey of rural teenagers. It was found that teenagers have different behaviors. Slightly dominates group with a passive type of behavior. In each group there are young people with different types of temperament. It is noted that the type of behavior of a teenager under the influence of different circumstances can change. It is reported that the proposed typology can be used for the prevention and overcoming school maladjustment adolescents.

Keywords: teenager; rural teenager; type of behavior; adventurous; pragmatic; passive; adaptation violation.

В психологической науке существует многообразие классификаций, отражающих типологию поведения лиц разных возрастных групп. При этом недостаточно внимания уделено типам поведения сельских подростков.

Наш опыт профессиональной деятельности как педагога-психолога позволяет утверждать: сельских подростков можно дифференцированы на три основные группы (в аспекте присущего им типа поведения). Это подростки с авантюристическим, прагматичным, а также пассивным типом поведения. Отметим, что эта классификация условна, но одновременно с этим удобна в работе школьного психолога. С опорой на неё можно индивидуализировать подходы к обучению юношей и девушек выбору адекватных способов решения тех или иных проблем. Кроме того, представления о типологии поведе-

ния подростков важны для определения содержания работы в направлении преодоления нарушений школьной адаптации, специфичность которых описана Е. В. Ракульцевой [1], О. В. Якубенко [3] и другими исследователями. Важно и то, что сведения о типах поведения, дополненные результатами исследований иных линий личностного развития подростков, позволяют обнаружить наиболее проблемные зоны, решение которых, согласно О. Ю. Синевич, эффективно лишь в условиях консолидации деятельности всех специалистов школы [2].

Кратко охарактеризуем типы поведения сельских подростков.

Подростки с авантюристическим типом поведения убеждены в непреходящей силе жизни. Глубина их оптимизма вселяет надежду, а порой возбуждает зависть у сверстников и даже взрослых. Подростки

верят, что любые негативные события, происходящие с ними, являются временными. Жизнь предоставит случай взять реванш. Особая черта характера таких подростков – убежденность в том, что «главное – удержаться на плаву сейчас, а в дальнейшем всё образуется само собой».

Подростки с прагматичным типом поведения имеют колоссальный потенциал личностного развития, стремятся к знаниям, старательны в учебной деятельности. Порой такая старательность является своего рода формой компенсации неполноценности, которую подросток неоправданно у себя обнаруживает и в которую верит. Часто такие подростки не замечают и не могут объяснить очевидных вещей, но одновременно с этим выбирают важную для себя область деятельности, которую стремятся освоить досконально. Этими подростками движет стремление к превосходству над другими через свои знания.

Подростки с пассивным типом поведения имеют собственное кредо, у них присутствует та же лёгкость в отношении к собственным жизненным событиям, что и у их сверстников с авантюристическим типом поведения, но отсутствует вера в положительный результат. Подростков с пассивным типом поведения отличает довольно реалистичный взгляд на вещи и исход событий. Такой исход подросток может рассматривать и как удачный, и как безысходный с отрицательной оценкой. При названном типе поведения имеется хорошая база для личностного развития, но успешному достижению желаемой цели препятствует недостаток оптимизма.

Нами было проведено тестирование 126 сельских подростков, которые являются учениками 10–11 классов. Данные о типах их поведения и темперамента в обобщённом виде отражены в таблице 1.

Таблица № 1

Распределение сельских подростков по группам в соответствии с типом поведения и темперамента

Типы темперамента	Количество подростков с разным типом поведения		
	Авантюристический (39 человек)	Прагматичный (41 человек)	Пассивный (46 человек)
Холерик	2	1	1
Меланхолик	0	2	4
Флегматик	5	7	5
Сангвиник	1	6	4
Неопределённый	10	13	15
Смешанный высоко активный	6	3	6
Смешанный низко активный	6	2	2
Смешанный высоко эмоциональный	6	5	8
Смешанный низко эмоциональный	3	2	1

Анализируя и подытоживая изложенное выше, отметим следующее. Количе-

ственный разрыв между тремя группами сельских подростков небольшой: незначи-

тельно доминирует группа с пассивным типом поведения. Тип поведения подростка косвенно связан с его темпераментом, но в основном складывается под воздействием внешних условий формирования личности.

Особо отметим, что подростки трудно поддаются отнесению к определённому типу поведения. Объективные данные могут быть получены только в результате сравнения вербальных намерений подростка с их воплощением в реальность. Тип поведения подростка под влиянием тех или иных обстоятельств может меняться. При этом для сельского подростка чаще характерен переход из авантюристического и прагматичного типа в пассивный. Противоположное перемещение отмечается крайне редко, является сугубо индивидуальным.

Библиографический список

1. Ракульцева Е. В. Роль педагога в предупреждении школьной дезадаптации подростков // Омский научный вестник. – 2006. – № 8 (45). – С. 262–264.
2. Синеви́ч О. Ю., Четвери́кова Т. Ю. Взаимодействие медицинских и педагогических работников в целях поддержки инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-практический медицинский журнал «Мать и Дитя в Кузбасе». – 2015. – № 2. – С. 102–105.
3. Якубенко О. В. Профилактика психодезадаптационных расстройств учащихся // Наука и образовательное пространство: вектор трансграничного развития: материалы международного форума. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2015. – С. 108–113.

Bibliografickij spisok

1. Rakul'ceva E. V. Rol' pedagoga v preduprezhdenii shkol'noj dezadaptaci podrostkov // Omskij nauchnyj vestnik. – 2006. – № 8 (45). – S. 262–264.
2. Sinevich O. Ju., Chetverikova T. Ju. Vzaimodejstvie medicinskih i pedagogicheskikh rabotnikov v celjah podderzhki inkljuzivnogo obrazovanija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja // Nauchno-prakticheskij medicinskij zhurnal «Mat' i Ditja v Kuzbasse». – 2015. – № 2. – S. 102–105.
3. Jakubenko O. V. Profilaktika psihodezadaptacionnyh rasstrojstv uchashhihsja // Nauka i obrazovatel'noe prostranstvo: vektor transgranichnogo razvitija: materialy mezhdunarodnogo foruma. – Omsk : Izd-vo OmGPU, 2015. – S. 108–113.

© Бакулина И. Г., 2016

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ ДЕТСТВА: ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

И. С. Данилова

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Институт изучения детства, семьи
и воспитания РАО, г. Москва, Россия
Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого,
г. Тула, Россия*

THE DEVELOPMENT OF CHILD-PARENT RELATIONSHIPS AND THE FORMATION OF THE CONCEPT OF CHILDHOOD: THE HISTORICAL AND SOCIAL ASPECTS

I. S. Danilova

*Candidate of Pedagogical Sciences,
assistant professor,
Institute for the study of childhood,
family and upbringing RAE,
Moscow, Russia
Tula State Pedagogical University
named after L. N. Tolstoy,
Tula, Russia*

Abstract. The article presents analysis of foreign studies revealing the different patterns of parent-child relations in the historical and social aspects. The concept of childhood was formed on the background of many perceivable and unperceived conflicts, particularly between the growing importance of the child's value in the wider society, implementation of the educational practices and the importance of self-realization for the parent. Social and economic processes, which took place in society in different historical periods, dramatically have changed the parent-child relations and have had a significant impact on the family and social institutions. The occurrence of various experts in the field of childhood has resulted to dual nature of the children's education. The child-parent relations have become not only the concern of parents and children, but also an educational institution since the content of the parenting skills has changed due to other social roles of parents and the whole social landscape of modern life. It has led to the modern understanding of childhood and has prompted a new look at the quality of the parent-child relations and parentality.

Keywords: parent-child relations; childhood; the child's value; social institutions; parentality.

Широк и разнообразен интерес к семье и детско-родительским отношениям целого ряда наук, в их числе не только педагогика, социальная педагогика, психология, социальная психология, гендерная педагогика, но и философия, культурология, социология. Во все времена ученых волновали и продолжают волновать вопросы: «Что объединяет людей в семье? Как они уживаются и влияют друг на друга, проживая «под одной крышей»? Почему в одних семьях постоянно дети и родители конфликтуют, в других – вместе счастливо проводят свой досуг? Всегда ли семья, транслирующая культурное наследие, этические нормы и традиции, проявляла

такую заинтересованность к проблемам ребенка и детства, как сегодня?» В данной статье сделан обзор зарубежных исследований, раскрывающих проблему развития детско-родительских отношений, обусловивших современное понимание детства и социальной роли родителей.

«...Власть отца над детьми может быть уподоблена власти царя: родитель властвует над детьми в силу своей любви к ним и вследствие того, что он старше их...», – утверждал еще Аристотель, характеризуя отношения между родителями и детьми [1], следуя философской традиции патриархального подхода к изучению семьи. Прослеживая историю развития

детско-родительских отношений, Ф. Арьес в научном труде «Ребёнок и семейная жизнь при старом порядке» [2], ставший классическим, утверждает, что в средневековом обществе идеи детства таковой не существовало. По мере изменения экономической и социальной ситуации развивалось отношение к детям. Только с течением времени детство определяется как понятие и как специфическая роль в семье. Историк отмечает, что современное восприятие (видение) ребенка и детства, в целом, значительно отличается от тех убеждений и представлений, которые были свойственны средневековым семьям относительно роли и места ребенка в семье.

В средние века ребенок, кроме маленького роста и физической слабости, ничем и никак не отличался от взрослых, с которыми он общался в любых условиях. Ребенок являлся «взрослым в миниатюре», который работал, отдыхал, разделял жизнь взрослых. И только лишь в XVI в., в восприятии взрослых, ребенок начинает приобретать, некоторые особенные, свойственные только ребенку, черты, у него появилась деятельность, которая стала его собственной, как, например, школа. Ф. Арьес оценивает это взрослое восприятие как первое чувство понимания детства, именуя его «ласканием» (*mignotage*), характеризует отношения взрослых к ребенку и сравнивает эти отношения с теми, как взрослые люди относятся собачке-компаньону, т. е. умиляются, незлобно надсмехаются над словами ребенка, его детскими поступкам и действиям, суждениями. Понимание того, что ребенок – существо хрупкое, «непрочное», незавершенное, которое нуждается в защите, в развитии; что родителям необходимо делать многое, раскрывая детский потенциал и открывая ребенку мир, является достаточно современным в историческом аспекте развития детско-родительских отношений. Появляется это восприятие-чувство современного детства только в конце XVII в. и начале XVIII в. Среди историков все еще существуют дискуссии относительно того, появилось ли это вос-

приятие-чувство детства именно в этот период обозначенный период или раньше. Ясно одно, что развитие медико-социальных знаний, общественного здравоохранения, в частности, в сфере гигиены, первых техник родовспоможения и профессиональной подготовки первых акушеров – все это сыграло первичную и значимую роль в формировании современного восприятия-чувства детства, в осознании моральной и физической уязвимости ребенка. «То, что появляется новое в XVII в., это субкультура детства, которую сопровождало начало специализации в сфере детства в специально созданных учреждениях, которых в то время, все еще было мало» [3].

В просвещенных слоях общества популярность набирает идея о моральной и физической хрупкости ребенка, о его психической неполноте и о необходимости его защищать, отделять его от мира взрослых, в частности, благодаря школьному обучению и наибольшей заботой в кругу целостной семьи, которые позволят ребенку полноценно развиваться. В эту эпоху возникает и укрепляется понимание «полезности» детей для общества, параллельно с консолидацией современного государства. «Ребенок воспринимается во всей своей будущей полезности для глобального общества, как солдат, рабочий, земледелец или гражданин. Именно государству необходимо его воспитывать (вращивать), его защищать, одним словом, сохранить его как сохраняют ценный капитал» [4]. Именно в этот период зарождается понимание того, что сохранение и защита детства должны стать заботой государства. Как пишет М.-Ф. Морель: «...вырисовывается новая концепция жизни, которая, постепенно развиваясь, ставит индивида и «заботу о себе» в центре общественно-социальной деятельности. Произошедшие, со средних веков, изменения в поведении и поступках, отношениях в наших западных обществах привели к усилению индивидуализма. Так, родители приобрели индивидуальные свойства и качества, и особенно, дети, даже самые маленькие получили право на

признание их личности» [5]. Идея о ценности детства развивается вместе с обществом и обуславливает процесс повышения престижности школы и образования как необходимых благ для процесса формирования детства.

В течение XIX в. – первой половины XX в. постепенно вырисовывается «мир детства и детей», отделенный от мира взрослых. Снижение рождаемости, скользящая, разрывная, развитие новых знаний в различных сферах человеческой деятельности, в частности, появление и внедрение домашней техники и оборудования, облегчающих быт и жизнь семей, обуславливают возникновение модели нуклеарной семьи с четким распределением ролей: родителей (мужских и женских) и ребенка и порождают радикальную трансформацию в детско-родительских отношениях. Эти качественно новые детско-родительские отношения, в свою очередь, способствуют появлению новых воспитательных практик, значительному росту числа учреждений и экспертного знания в «мире детства и детей». По замечанию Ж. Донзелот, это широкомасштабное распространение новых знаний о воспитании (и образовании) детей имело, однако, дифференцированные эффекты, зависящие от социального окружения, и, выражающиеся, с одной стороны, в воспитательных практиках общественных (школьных) учреждений, требующих государственного контроля. С другой – практиками и моделями семейного воспитания, передаваемых родителями, которые также нуждались в контроле, точнее в защите детства и детей, в частности, в семьях-приверженцах буржуазной модели воспитания [6]. Именно поэтому, в середине 60-ых г. XX в. обостряется проблема, заключающаяся в расхождении между моделями семьи и принципами воспитания в различных социальных средах. Так, в простонародной среде сохраняется приверженность традиционной модели семьи, в основе которой – авторитет, уважение взрослого, четкое распределение мужских и женских ролей (отца и матери). В средне образованной социальной среде наблюдается тенденция равен-

ства отношений и обязанностей в семейной паре, в стиле воспитания; родители выступают за автономию ребенка, за построение качественно новых отношений с ребенком, основанных на диалоге, на возможности вести переговоры. Они понимают необходимость «открывать», развивать детский потенциал с учетом экспертного мнения, в частности, психологических знаний. Так, зарождение и развитие эгалитарной модели семьи по горизонтали обнаруживает следующие, требующие разрешения, проблемы: в первую очередь, касающиеся разделения родительских ролей (обязанностей) между матерью и отцом. А также проблема относительно полезности и нужности воспроизведения родителями, заимствованных из их детства, воспитательных практик или, наоборот, необходимость дистанцирования от них, как несоответствующих эгалитарной модели семьи. По этому поводу Д. Лемье пишет, что личный и профессиональный выбор, в первую очередь, женщин, а также идеалы семейного равенства обусловили необходимость переосмысления материнских и отцовских ролей. Воспроизведение моделей в детско-родительских отношениях, которое осуществлялось большей частью женщинами, удовлетворенных полученным ими воспитанием и желающих следовать этой модели в современной жизни, в жизни собственных детей, не принимали во внимание новые изменившиеся условия, как семейной жизни, так и социальной среды [3]. С этих позиций, многочисленные специалисты, в частности в области психологии и медицины, вновь призывают пересмотреть родительскую роль в воспитании и образовании детей, оценивают детско-родительские отношения как недостаточные или традиционные, не способствующие развитию детей и их самостоятельности. Именно поэтому, они призывают государственные структуры, занимающиеся проблемами детства и семьи, возложить задачи по воспитанию личности ребенка на образовательное учреждение, а внутри семьи – родителям, определяя их наиваж-

нейшую функцию: окружить (предоставить) ребенку эмоциональную связь.

Появление различных экспертов в области детства способствовало тому, что процесс воспитания детей приобрел двоякий характер: извне – школой, внутри – родителями. При этом, основная обязанность (функция) родителей заключается в создании эмоционального пространства для ребенка, потому что другие функции, связанные с заботой о детях и их развитием, могут осуществляться другими акторами, извне, причем ни одним. Как отмечает Д. Лемье, «... важность эмоциональной связи в детско-родительских отношениях, конечно, не нова, но сегодня она охватывает все пространство, связанное с детством, в котором не только родители и близкие, но и другие люди отдают часть своих забот и эмоций детям» [3]. По утверждению ученого, кажется, что границы роли родителя окончательно размыты не только потому, что отец и мать воспринимаются экспертами как два человека, основная задача которых заключается лишь в заботе о ребенке (в обеспечении питанием, одеждой, жильем). Но и потому, что существование членов семьи происходит в социальной среде, деятельность родителей и детей по большей части происходит вне дома, вне семейного пространства, следовательно, дети окружены не только заботой родителей, но и других членов общества, например, воспитателей, учителей, работников различных социальных структур государства.

Обрисовывая новую конфигурацию родительской роли, Ф. де Сенгли указывает на то, что родители не должны довольствоваться только той ролью, которую им отводят эксперты в области детства (психологи, воспитатели, учителя и т. д.), ролью, предназначенную для «снабжения и обеспечения» забот и нужд ребенка [7]. Вспоминая миф о Пигмалионе, ученый называет родителей творцами личностной модели семьи, которые, также как и эксперты, специалисты, являются ответственными за раскрытие потенциала своих детей, за создание благоприятных условий для актуализации этого потенци-

ала. Понимание такой родительской роли является основой для существования модели семье, в которой личность каждого родителя оказывает значительное влияние на раскрытие (пробуждении) детского потенциал, и в этом им необходима не только помощь и взаимопонимание друг друга, но и других близких людей. Позитивное восприятие ребенка, передача ему опыта через позитивное отношение в разнообразном деятельностном пространстве, через открытость внешнему миру и другим взрослым, взаимопонимание с ребенком, проявляющееся в уважении к собственной и детской индивидуальности таковыми являются важнейшие составляющие детско-родительских отношений, личностные качества родителей должны стать основой современного родительства.

Таким образом, родительская ответственность выступает как приоритетное личностное качество в морально-духовной модели детско-родительских отношений, имеющих сложную иерархическую структуру, реализуемую сверху, от родителя к ребенку. Следование этой модели ориентирует родителей на их важнейшую обязанность – выявить скрытые таланты ребенка для его всестороннего личностного развития. Ф. де Сенгли говорит об этом так: «В семейных отношениях, даже если дети воспитаны как ответственные индивиды, родители все равно желают быть ответственными за судьбу их ребенка, за его развитие, поэтому они предлагают свои детям дополнительное внешкольное образование, связанное чаще всего с культурную деятельность и культурным развитием ребенка. По мнению родителей, музыка, живопись, театр, танец, спорт должны стать неизменным эффективным средством для раскрытия скрытых детских талантов, которые не сумела заметить школа» [7, с. 116]. Развитие этого типа деятельности в детско-родительских отношениях отражает понимание того, что одна из функций родителей состоит в предоставлении ребенку возможности «возможных открытий», где доверие должно заменить принуждение.

По убеждению представителей экспертного знания, в таком аспекте понимания детско-родительских отношений и родительской функции, доминирующими для родителей должны стать психологические знания, к которым им следует обращаться как к экспертному знанию (для консультаций, для проведения различных диагностических процедур), предлагающему образовательные и воспитательные модели, ориентированные на развитие личности ребенка. При этом сами представители экспертного знания, в том числе психологи, часто упрекают родителей в том, что они не могут по-настоящему знать и признавать «настоящие» потребности своих детей, что они «слепы» в своих завышенных ожиданиях в отношении ребенка, в том, что они некомпетентны. Отсюда «лихорадочный» призыв к родителям – обращаться к экспертному мнению для создания качественных детско-родительских отношений, который обнажает убежденность специалистов в том, что родители никогда не бывают хорошими, что, в свою очередь, обуславливает необходимость организации специальной работы с родителями, направленной на формирование компетенций родителей. Так, в англо-саксонской традиции используется понятие «родительские умения» («parenting skills»), чтобы квалифицировать родительскую компетенцию. Однако очень часто работники социальных служб упрекают родителей в проблемных семьях в ненадлежащем исполнении ими своих обязанностей, в их родительской некомпетентности, хотя осознают тот факт, что чаще всего это происходит из-за ряда социальных проблем, связанных с социально-экономическими условиями жизни. По этому поводу Ж. Эдвардс говорит, что «работники социальных служб осознают в своей ежедневной практической деятельности, что проблема неравенства между детьми является все более значимой в современных семьях, а решение социально-экономических проблем, в частности поиск путей выхода из бедности, становится, в основном, задачей женщин» [8, с. 256]. По мнению исследователя, исполь-

зование понятия «родительские умения» («parenting skills») предназначено только для того, чтобы перенести ответственность за различные социально-экономические проблемы на самих родителей, в частности, на матерей. Данный процесс демонстрирует тенденцию – маскировать ответственность мужчин, а также специалистов социальных служб и государства.

В исследовании М. Лакстон и К. Безансон [9] отмечается, что политические и экономические изменения, произошедшие вследствие неолиберальных реформ, привели к перекладыванию ответственности, в том числе финансовой, с государственных структур на семьи. Они спровоцировали внимание к предельному разнообразию, как практик воспитания, так и практик отношения к социальной роли и трудовой занятости родителей. Эти изменения трансформировали представление об ответственности распределения обязанностей между матерью и отцом, не уменьшили гендерные диспропорции в распределении общественных благ, поскольку женщина с ребенком по-прежнему ограничена в своих возможностях на рынке труда. Одним из самых ярких стрессогенных следствий для семьи и родителей эпохи постмодерна стал постоянный двойной вызов – со стороны семьи и детей и со стороны карьеры и работы. В семьях с двумя работающими родителями сокращается время, проводимое с детьми, интересы детей в лучшем случае стоят на одном уровне с интересами взрослых (карьерными и личными), в худшем – ими пренебрегают в пользу интересов взрослых. Это приводит к снижению возраста обретения самостоятельности, по крайней мере, внешне [10, с. 5].

Таким образом, развитие детско-родительских отношений всегда было обусловлено историческим и социальным аспектами. Сегодня в постоянном противостоянии двух понятий (самостоятельность и успешность) современная семья теряет большую долю своих полномочий и традиционных прерогатив. Уже не только накопление экономического капитала

является приоритетом в семье, но и создание духовного семейного капитала, в котором развиваются детско-родительские отношения, в совокупности, они определяют ценность детства. Современный историко-социальный контекст предполагает трансформацию задач социальных институтов общества, которые в настоящее время претендуют на исполнение только контролирующей роли по отношению к семье. Задача этих социальных институтов должна заключаться в том, чтобы создавать условия для разрешения проблем и противоречий, в которых осуществляются воспитательно-образовательные практики, одновременно индивидуализируя и расширяя родительские компетенции в выстраивании детско-родительских отношений, и, тем самым, утверждая наивысшую ценность детства на фоне размытого ландшафта современных семей.

Библиографический список

1. Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 4. – М. : Мысль, 1983.
2. Ariès P. L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Paris, Plon, 1960 (rééd. Le Seuil, 1973).
3. Lémieux D. "Le lien parent-enfant en mutation : contextes, rôles parentaux et représentations de l'enfant", in Dandurand R., Hurtubise R. et Le Bourdais C., *Enfance*, Presses de l'Université de Laval, 1996.
4. Rollet C. La politique à l'égard de la petite enfance sous la IIIème République, Paris, PUF, 1990, Coll. Travaux et documents INED, 1990, Cahier n° 127, 2 vol. – 597 p.
5. Morel, M.F. L'entrée dans la parentalité. Approche historique, in Badinter E., *L'amour en plus*, Paris, Flammarion, 1980.
6. Donzelot J. La police des familles. Paris: édition de Minuit, 1977.
7. Singly (de) F. Le soi, le couple et la famille, Paris, Nathan, 1996, coll. «Essais et recherches».
8. Edwards, J. "Parenting skills: Views of Community Health and Social Service Providers about the Needs of their Clients". *Jnl. of Social Policy* 24(2)(1995): 237-259. eScholarID:1b1468
9. Luxton M., Bezanson K. *Social Reproduction: Feminist Political Economy Challenges Neo-Liberalism*. Montreal. McGill-Queen's Press-MQUP. 2006. – 323 p.
10. Polivanova K.N. *Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovanija [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru*. 2015. Tom 7. № 3. С. 1–11. doi: 10.17759/psyedu.2015070301.

Bibliograficheski spisok

1. Aristotel'. Sochinenija: V 4 t. T. 4. – M. : Mysl', 1983.
2. Ariès P. L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Paris, Plon, 1960 (rééd. Le Seuil, 1973).
3. Lémieux D. "Le lien parent-enfant en mutation : contextes, rôles parentaux et représentations de l'enfant", in Dandurand R., Hurtubise R. et Le Bourdais C., *Enfance*, Presses de l'Université de Laval, 1996.
4. Rollet C. La politique à l'égard de la petite enfance sous la IIIème République, Paris, PUF, 1990, Coll. Travaux et documents INED, 1990, Cahier n° 127, 2 vol. – 597 p.
5. Morel, M.F. L'entrée dans la parentalité. Approche historique, in Badinter E., *L'amour en plus*, Paris, Flammarion, 1980.
6. Donzelot J. La police des familles. Paris: édition de Minuit, 1977.
7. Singly (de) F. Le soi, le couple et la famille, Paris, Nathan, 1996, coll. «Essais et recherches».
8. Edwards, J. "Parenting skills: Views of Community Health and Social Service Providers about the Needs of their Clients". *Jnl. of Social Policy* 24(2)(1995): 237-259. eScholarID:1b1468
9. Luxton M., Bezanson K. *Social Reproduction: Feminist Political Economy Challenges Neo-Liberalism*. Montreal. McGill-Queen's Press-MQUP. 2006. – 323 p.
10. Polivanova K.N. *Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovanija [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru*. 2015. Tom 7. № 3. С. 1–11. doi: 10.17759/psyedu.2015070301.

© Данилова И. С., 2016

УДК 378.147

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Л. А. Ядвиршис
А. Е. Ядвиршис
О. В. Голенкова

*Доктор педагогических наук, профессор,
кандидат педагогических наук, доцент,
кандидат педагогических наук, ассистент,
Брянский государственный университет
им. акад. И. Г. Петровского,
г. Брянск, Россия*

MODELING OF PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO SOCIO-PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

L. A. Yadvirshis
A. E. Yadvirshis
O. V. Golenkova

*Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Candidate of Pedagogical Sciences,
assistant professor,
Candidate of Pedagogical Sciences, assistant,
Bryansk State University
named after Academician I. G. Petrovsky,
Bryansk, Russia*

Abstract. The article discusses one of the most urgent problems of modern society – the number of orphans and children left without parental care. The authors determine the factors causing psychological and educational deprivation among children, the risk factors that violate their socialization and personal development. Defines the role of socio-pedagogical work used in the practice of a social worker. Special attention is drawn to the necessity of professional training of future social workers in work with this category of children, modeling this process in the educational activities of the University. The necessity of implementation of specialized training courses aimed at broadening and deepening knowledge, skills and competencies defined by the content areas of training.

Keywords: simulation; training; social work; socio-educational activities; social orphanhood; support.

Одной из наиболее актуальных проблем современного Российского общества является большое число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Неизменно актуальной остается проблема социальной адаптации этой категории детей и формы их устройства. Актуальность проблемы возрастает на фоне актуально развивающихся семейных форм устройства детей-сирот (в приемные семьи, семейные детские дома и т. п.), что влечет

за собой объективную потребность в комплексном социально-педагогическом сопровождении процесса воспитания детей в различного рода замещающих семьях.

Социально-педагогическая деятельность специалистов в значительной мере зависит от тех типов жизненных ситуаций, которые порождают различные нарушения социализации детей, оставшихся без попечения родителей. Одним из наиболее важных показателей таких

нарушений является наличие психолого-социальной депривации детей-сирот. Она возникает в таких социальных условиях, когда в течение длительного времени ребенок не может реализовать основные личностные потребности.

В современной реальности факторов, вызывающих психолого-социальную депривацию у детей-сирот, достаточно много:

- жизненные ситуации ребенка, оставшегося без семьи, при которых отсутствует возможность реализации важнейших личностных и социальных потребностей, которые успешно реализуются только в окружении родных и близких людей;

- длительная изоляция ребенка от наиболее значимых социальных сред (в больнице, в специализированном учреждении, проживание приемной семьи на отдаленной территории);

- изоляция или сепарация от ведущих социальных стимулов и потребностей в нестандартных жизненных обстоятельствах, которыми можно считать помещение ребенка в сиротское учреждение;

- фрустрация – переживание, возникающее на фоне блокады актуальных для ребенка потребностей. Сама фрустрация может носить кратковременный характер, но ее высокий уровень проявления, частая повторяемость могут выступать депривационным фактором у детей-сирот.

К факторам риска, нарушающих социализацию и личностное развитие детей, оставшихся без попечения родителей, можно отнести также деформированные отношения со сверстниками и взрослыми: конфликты, издевательства, сексуальные извращения и пр. Следует учитывать, что и сами дети-социальные сироты могут иметь достаточно явные психологические проблемы: физическая, словесная, косвенная агрессия, в основе которых могут находиться гнев, страх, гиперактивность, чувство вины и неполноценности, незащищенность, вредные привычки и пр. [3].

Преодоление многочисленных нарушений социализации детей, оставшихся без попечения родителей, – процесс многофакторный и противоречивый. Важ-

нейшая роль в этом процессе по праву отведена специализированным учреждениям.

Воспитательно-образовательные учреждения для детей-сирот и оставшихся без попечения родителей в своей коррекционно-реабилитационной деятельности опираются, прежде всего, на специфику причин, определяющих их неблагополучие в психолого-социальном развитии. Однако необходимо отметить, что и недостаточная профессиональная квалификация специалистов негативно сказывается на реабилитационном процессе [4].

Наш опыт и специальные исследования показали, что возможна следующая классификация нарушений профессиональной деятельности работников сиротских учреждений:

- неправильное общение взрослых с детьми, снижение и недооценка субъективной активности детей;

- недифференцированный подход к детям, оставшимся без попечения родителей, в обучении и воспитании, не компенсирующий дефектов их развития, вызванных отсутствием семьи;

- обедненная сфера окружающей среды, однообразие предметов, игрушек, вещей, принадлежащих детям, что может привести к несформированности конкретно-чувственного опыта детей;

- недостаточная психолого-педагогическая подготовленность работников к специфической социально-педагогической деятельности с детьми, оставшимися без попечения родителей, и даже иногда их безучастное и равнодушное отношение к детям;

- частая сменяемость кадров сиротских учреждений.

Эти негативные явления усиливают эффект отсутствия семьи у детей, усугубляя тем самым и без того сложное положение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Однако социальное сиротство – не единственный фактор, влияющий на социализацию детей, оставшихся без попечения родителей. Сиротство может осложняться нарушениями более фундаментального характера, когда ребенку не

хватает возможностей для развития связей с другими людьми, соревнования, социальной оценки, переживаний дружбы и пр., то есть возможностей для групповой жизни и выработки социального широкого опыта. Такой ребенок «выпадает» из детского сообщества, которое его отвергает. Если это вовремя не скорректировать и не оказать ребенку, оставшемуся без попечения родителей, специализированную социально-педагогическую помощь, он будет отвергаться другими детьми до тех пор, пока не сумеет приспособиться к требованиям детского сообщества. В противном случае социальная депривация примет устойчивую форму и ребенок начнет искать иные замещающие пути удовлетворения личностных и социальных потребностей, которые еще более отдаляют его от детского сообщества.

Даже это далеко не полное перечисление проблем, объективно возникающих в работе с детьми, оставшимися без попечения родителей, закономерно повышают требования к социально-педагогической деятельности социальных работников. Такой специалист может сыграть положительную роль в преодолении проблем социализации детей-сирот, если будет ориентироваться на несколько видов коррекционной социально-педагогической деятельности:

- реактивация (если нарушения в личностном и социальном развитии возникли в раннем возрасте, следует целенаправленно обеспечить поступление к ребенку разнообразия стимулов из окружающей среды);

- редидактивное учение (своего рода переучивание, закрепление предпочитаемого поведения и социальных отношений с разными категориями людей);

- реэдукация (процесс преобразования характера, привычек и поведения ребенка и его социального окружения в ином направлении: выработка стойкого отношения доверия, симпатии, уверенности, любви ребенка к тем, кто заботится о нем);

- ресоциализация (восстановление прежних и овладение новыми социально

ценными ролями, апробация различных форм поведения и взаимоотношений с разного типа людьми) [2].

Социально-педагогическая деятельность такого характера была неоднократно использована нами в практике профессиональной подготовки будущих социальных работников. Однако следует отметить, что объективно ее возможности гораздо шире, т. к. специфических социально-коррекционных средств и технологий для определенных групп детей, оставшихся без попечения родителей, нами выделено не было. Мы можем только с уверенностью утверждать, что основное направление коррекционной социально-педагогической деятельности заключается в создании общих социальных и индивидуально-личностных условий для внешнего стимулирования всей активности детей-социальных сирот. На этом фоне процесс дальнейшей их реабилитации протекает более успешно: у детей-сирот возникает устойчивая общественная ориентация, заметно повышается стремление к самостоятельному принятию решений, расширяются круг их интересов и социальных контактов с разнообразными сторонами жизни.

Для осуществления профессиональной подготовки будущих социальных работников к социально-педагогической деятельности с детьми, оставшимися без попечения родителей, в образовательном процессе вуза необходима реализация специализированных учебных курсов. Создание таких учебных курсов необходимо осуществлять с учетом таких условий, как: расширение и углубление знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием направления подготовки; взаимосвязь образовательных программ подготовки, реализуемых в общепрофессиональных и специальных блоках; ориентир на инновационные средства обучения, применение метода моделирования проблемных ситуаций, метода проектов; введение в образовательные программы инновационных форм и методов контроля (рейтинговая оценка знаний);

соответствие принятым правилам оформления программ.

Значимыми аспектами таких курсов является ознакомление студентов с проблемами социального сиротства в современном мире, путями их решения в профессиональной деятельности социального работника, разными формами государственного и семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, их социально-педагогического сопровождения. Реализация данных курсов в образовательном пространстве вуза подготовит будущих социальных работников к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в воспитательных учреждениях для детей, оставшихся без попечения родителей, к социально-педагогическому сопровождению профессиональных замещающих семей (патронат, приемная семья, др.), к осуществлению консультационно-диагностической работы с приемными родителями, опекунами и попечителями [1].

При разработке программ курсов за основу необходимо брать требования к социальному работнику, осуществляющему социально-педагогическую деятельность с детьми, оставшимися без попечения родителей, требования государственного образовательного стандарта, которые конкретизируются и уточняются с учетом компетентностного подхода и специфики разрабатываемых курсов. Реализуемые курсы необходимо выстраивать как личностно-ориентированные образовательные проекты, включающие такие структурные компоненты, как целевой, содержательный, технологический и результативно-коррекционный.

Так, например, в технологический компонент курсов целесообразно включать как традиционные личностно-ориентированные, так и инновационные методы обучения. Проблема способствует повышению активности студентов в том случае, когда обучаемые принимают непосредственное участие в ее разрешении. В целом использование активных методов обучения в процессе профессиональной подготовки будущих социальных

работников к социально-педагогической деятельности с детьми, оставшимися без попечения родителей, будет влиять как на внешний, поведенческий, уровень, так и на внутренний, глубинный, уровень, который затрагивает личностно-смысловое образование и играет значимую роль в развитии личности, а также в ее отношении к профессиональному совершенствованию и развитию.

Активные методы обучения обеспечат формирование таких профессиональных качеств личности, как умение использовать теоретические знания в профессиональных целях, реализовывать на практике методы критического мышления, общительность, рефлексивность, способность к коммуникативному взаимодействию – все то, что влияет на профессиональную подготовку будущих социальных работников к социально-педагогической деятельности с детьми, оставшимися без попечения родителей.

Таким образом, авторы утверждают, что эти тенденции объективно повышают социальную роль профессиональной подготовки специалистов по работе с данными категориями детей и социально-педагогического образования в целом. В связи с этим коренным образом изменяются взгляды на образовательные приоритеты и весь рынок образовательных услуг, повышается уровень конкурентоспособности социально-педагогической деятельности специалистов социальной работы.

Библиографический список

1. Лифанова Т. Е. Совершенствование системы дополнительного образования социально-педагогических работников // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2015. – № 2. – С. 53–55.
2. Социально-педагогические технологии семейного устройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: учеб.-метод. пособ. / под ред. Г. И. Климантовой. – М. : Изд-во РГСУ, 2008. – 192 с.
3. Фролова Л. П. Социально-педагогическое сопровождение детей-сирот в условиях учреждений интернатного типа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2006. – 227 с. – С. 16–19.

4. Ядвиршис Л. А., Ядвиршис А. Е., Голенкова О. В. Актуальные проблемы формирования индивидуально-личностной профессиональной компетентности социального работника // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. – 2015. – С. 604–609.
2. Social'no-pedagogicheskie tehnologii semejnogo ustrojstva i vospitanija detej-sirot i detej, ostavshijsja bez popechenija roditel'ej: ucheb.-metod. posob. / pod red. G. I. Klimantovoj. – M. : Izd-vo RGSU, 2008. – 192 s.
3. Frolova L. P. Social'no-pedagogicheskoe so-provozhdenie detej-sirot v uslovijah uchrezhdenij internatnogo tipa: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. – Moskva, 2006. – 227 s. – S. 16–19.

Bibliograficheskij spisok

1. Lifanova T. E. Sovershenstvovanie sistemy dopolnitel'nogo obrazovanija social'no-pedagogicheskikh rabotnikov // Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tehnologii, kachestvo. – 2015. – № 2. – S. 53–55.
4. Jadvirshis L. A., Jadvirshis A. E., Golenkova O. V. Aktual'nye problemy formirovanija individual'no-lichnostnoj professional'noj kompetentnosti social'nogo rabotnika // Aktual'nye problemy sovremennoogo obrazovanija: opyt i innovacii : materialy nauchno-prakticheskoi konferencii (zaochnoj) s mezhdunarodnym uchastiem. – 2015. – S. 604–609.

© Ядвиршис Л. А., Ядвиршис А. Е.,
Голенкова О. В., 2016

УДК 372:373.7

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДООУ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ
АДАптиРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Г. В. Яковлева

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации
работников образования,
г. Челябинск, Россия*

**TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS TO DESIGN CUSTOMIZED TRAINING
PROGRAMS FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES**

G. V. Yakovleva

*Candidate of Pedagogical Sciences,
assistant professor,
Chelyabinsk Institute of retraining and advanced
training of educators,
Chelyabinsk, Russia*

Abstract. This article describes the algorithm of design and content selection features for adapted educational programs for children with disabilities based on the analysis of legal documents. Implementation of these preschool teachers practice aspects is viewed through the professional training system.. The modern technologies of working with the students are described as part of the andragogical and system-activity approaches: Preschool teachers competences in designing customized educational programs for children with disabilities which are defined in the article are related to the professional standards requirements «Teacher» (teaching activities in preschool, primary general, basic general and secondary general education) (tutor, teacher).

Keywords: Federal State Preschool Education Standard; adapted educational program, children with disabilities; andragogical approach, system-activity approach, focus group.

В условиях реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, определившего новые подходы к качеству дошкольного образования, Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем и среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» механизм обеспечения достижения каждым ребенком дошкольного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья этого качества, является основной образовательная программа дошкольного образования. Исходя из нормативных требований, любая образовательная организация, в том числе дошкольная образовательная организация, в которой обучаются дети дошкольного возраста с ОВЗ, обязана

самостоятельно разрабатывать и реализовывать адаптированные образовательные программы. При проектировании адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья проектировщикам, к коим относятся руководитель ДООУ, заместитель заведующего, участники творческих групп, специалисты ДООУ, важно понимать, что такие программы, с одной стороны, должны в полной мере соответствовать установленным законодательством требованиям к структуре и содержательному наполнению разделов, а с другой, отражать специфику ее реализации для детей дошкольного возраста с конкретными видами ограничений по здоровью, учитывать психофизические особенности, возможности и потребности ребенка [4; 5].

Особую актуальность проектированию адаптированной образовательной про-

граммы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья придает то обстоятельство, что тема формирования и реализации таких программ недостаточно разработана как в нормативном, так научно-методическом и технологическом аспектах. Кроме того, практически отсутствует анализ содержания различных источников информации об особенностях составления и реализации таких программ, не описаны механизмы соединения в структуре и содержании адаптированной образовательной программы новых нормативных требований и накопленного в широкой практике специального (коррекционного) образования опыта организации коррекционно-образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи уточним алгоритм проектирования адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и особенности такого проектирования.

Адаптированная образовательная программа должна соответствовать определенной Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования структуре. То есть адаптированная образовательная программа включает в свою структуру целевой, содержательный и организационный раздел. Рассмотрим более подробно проектирование содержания каждого из данных разделов и опишем технологии работы со слушателями в ходе их освоения дополнительной профессиональной программы [1; 3; 4; 5].

Проблема подготовки педагогов ДОУ к проектированию и реализации адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ решается в ГБУ ДПО ЧИППКРО кафедрой развития дошкольного образования через реализацию образовательной программы «Теория и методика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья» (в условиях реализации ФГОС ДО). Третий и четвертый блок программы

направлен на освоение педагогами технологии проектирования данного программного продукта.

Так, при проектировании целевого раздела адаптированной образовательной программы разработчикам важно отразить идеи, принципы и подходы общего образования, сформулированные в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, фундаментальном ядре содержания общего образования, проекте Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации.

Особое значение для разработки содержательного и организационного разделов адаптированной образовательной программы имеет Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разработчиками формулируются цели и задачи адаптированной образовательной программы, конкретизируются принципы и подходы к ее реализации, планируемые результаты (целевой раздел), а также система специальных условий освоения адаптированной образовательной программы обучающимися с конкретными видами ограничений в здоровье (организационный раздел).

Данные материалы для разработчиков адаптированных образовательных программ являются методологическими основаниями. В этой связи практическая часть работы в данном разделе посвящена изучению и обсуждению данных идей и концепций. Слушатели курса учатся четко формулировать цель, задачи, принципы и подходы к проектированию адаптированной программы в ее инвариантной и вариативной частях.

Отметим, что при проектировании адаптированной образовательной про-

граммы у педагогов ДООУ возникают некоторые затруднения, связанные:

- с соотношением материалов примерных основных образовательных программ с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к конкретному разделу адаптированной образовательной программы, а также их отбор и структурирование;
- с определением содержания части, формируемой участниками образовательного процесса, в каждом из разделов адаптированной образовательной программы (по содержанию образовательных областей Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие), с точки зрения их достаточности и необходимости;
- с уточнением особенностей содержания и форм реализации содержания образовательных областей с учетом особенностей отклонений в развитии ребенка.

Для разрешения данных проблем организуется работа в фокус-группах, где данные аспекты становятся предметом общего обсуждения, отбирается необходимое содержание образовательных областей с учетом особенностей отклонения в развитии ребенка, отбираются наиболее эффективные формы, методы и приемы реализации выбранного содержания [1].

Следующим этапом в разработке адаптированной образовательной программы является описание существенных психолого-педагогических характеристик детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Примеры таких характеристик предложены в учебных пособиях под редакцией М. М. Семаго, Н. Я. Семаго «Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст», «Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практиче-

ской деятельности» [2; 3]. В качестве практической работы слушателям предлагается скомпилировать и выстроить наиболее целесообразный вариант характеристики детей с ОВЗ, на основании которого выстраивается система психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в коррекционно-образовательном процессе.

На основании анализа психолого-педагогических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, почерпнутых из характеристик, разработчики адаптированной образовательной программы определяют целевые ориентиры (возможные достижения ребенком освоения адаптированной образовательной программы).

Организационный раздел адаптированной образовательной программы должен содержать описание материально-технического обеспечения адаптированной образовательной программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, включать расписание и / или режим дня, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

В ходе семинарского занятия со слушателями уточняются особенности предметно-развивающей среды группы для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. В группах организуется работа по проектированию модели развивающей предметно-пространственной среды для конкретной категории детей с ОВЗ (например, для детей с нарушениями зрения, ЗПР, ДЦП).

Описывая в адаптированной образовательной программе раздел «Взаимодействие специалистов в разработке и реализации коррекционных мероприятий», слушателям предлагается выделить содержание деятельности ведущего учителя-дефектолога, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, врача-педиатра, ведущего специалиста (врача-офтальмолога, психиатра, отоларинголога, психоневролога и др.) и

представить (защитить) модель такого взаимодействия. Данная модель также становится результатом группового проекта [2; 4].

Таким образом, обучение педагогов ДОУ проектированию адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает качество данного документа в учреждении, формирует те профессиональные компетенции педагогов, которые определены Профессиональным стандартом «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начально общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), а также реализацию ФГОС ДО.

Библиографический список

1. Зуева Ф. А. Управление самостоятельной работой обучающихся в системе повышения квалификации педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научный журнал. – № 3(20). – 2014. – С. 21–27.
2. Ильина А. В. Содержательно-процессуальные аспекты разработки и реализации модульных курсов в дополнительном профессиональном образовании // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научный журнал. – № 1(18). – 2014. – С. 98–109.
3. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб : Речь, 2005. – 384 с.
4. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. – СПб : Речь, 2005. – 384 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. : Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Издательство «Омега-Л», 2013. – 134 с. (Законы Российской Федерации).

Bibliograficheskiy spisok

1. Zueva F. A. Upravlenie samostojatel'noj rabotoj obuchajushhihsja v sisteme povyshenija kvalifikacii pedagogov // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov. Nauchnyj zhurnal. – № 3(20). – 2014. – S. 21–27.
2. Il'ina A. V. Soderzhatel'no-processual'nye aspekty razrabotki i realizacii modul'nyh kursov v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov. Nauchnyj zhurnal. – № 1(18). – 2014. – S. 98–109.
3. Semago M. M., Semago N. Ja. Teorija i praktika ocenki psihicheskogo razvitija rebenka. Doshkol'nyj i mladshij shkol'nyj vozrast. – SPb : Rech', 2005. – 384 s.
4. Semago M. M., Semago N. Ja. Tipologija otklonjajushhegosja razvitija. Model' analiza i ee ispol'zovanie v prakticheskoj dejatel'nosti. – SPb : Rech', 2005. – 384 s.
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija. – M. : Centr pedagogičeskogo obrazovanija, 2014. – 32 s.
6. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». – M. : Izdatel'stvo «Omega-L», 2013. – 134 s. (Zakony Rossijskoj Federacii).

© Яковлева Г. В., 2016

OTÁZKY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

УДК 376.33

ТЕХНИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

Е. Д. Дымаренок

*Учитель,
Адаптивная школа-интернат № 7,
г. Омск, Россия*

TECHNICAL SUPPORT OF REMEDIAL WORK FOR THE DEVELOPMENT OF THE AUDITORY SENSE IN DEAF CHILDREN

E. D. Dymarenok

*Teacher,
Adaptive boarding school № 7,
Omsk, Russia*

Abstract. The article is noted that carrying out remedial work is required for the development of residual hearing in deaf children. Thus, it is important to use the special technical tools. Among them are the sound amplifying equipment and vibration devices. These tools are useful for the development of auditory sense, pronunciation as well as active speech in deaf children. The technical tools of the auditory sense development can be used at the lessons and in the remedial courses. The use of sound amplifying equipment may be combined with the specialized software applications for the correction of speech disorders and acoustic disturbances. It is important to carry out work for the development of the auditory sense in deaf children in cooperation between all school specialists and parents.

Keywords: deaf children; sound-amplifying apparatus; the auditory analyser; the auditory sense; special educational needs.

Слуховой анализатор является важным каналом получения информации об окружающей действительности. Однако при глухоте спонтанное развитие и использование имеющего слухового резерва оказывается невозможным. Это значительно осложняет процесс социализации ребёнка, затрудняет овладение им словесной речью в целом и её произносительной стороной в частности. В данной связи развитие слухового восприятия следует рассматривать в качестве одной из особых образовательных потребностей глухих детей.

Как указывает О. С. Кузьмина, удовлетворение особых образовательных потребностей ребёнка с проблемами в здоровье возможно только при проведении коррекционной работы [3]. Такая работа

требует использования специальных технологий, методических приёмов, специальных средств психолого-педагогического воздействия. Наряду с этим важная роль принадлежит техническим средствам.

К числу специфических технических средств, позволяющих оптимизировать коррекционную работу по развитию у глухого ребёнка слухового восприятия, относятся звукоусиливающие устройства.

Среди разнообразных звукоусиливающих устройств важное место занимают аппараты, позволяющие создать наиболее благоприятные условия для передачи и восприятия устной речи с опорой на слуховые и тактильно-вибрационные ощущения. К такому типу аппаратов относится

детский звукоусиливающий аппарат воздушной и костной проводимости и вибротактильного восприятия, маркируемый АВКТ-Д-01 «Глобус». Это современный универсальный слухоречевой прибор, который может применяться не только в качестве индивидуального слухового тренажёра, но и как прибор коллективного пользования для занятий с детьми, имеющими тяжёлую тугоухость либо глухоту. Нельзя не отметить и роль приборов «Верботон Г-10, Г-20, Г-30», включающих вибратор и вибрационный стол. Разработка данных приборов и собственно верботонального метода осуществлена в поликлинике «SUVAG» (Загреб, Хорватия). Как было отмечено Т. С. Зыковой и Н. Д. Шматко, верботональный метод может быть использован для решения некоторых частных проблем формирования словесной речи ребёнка с нарушенным слухом, то есть как дополнительный инструмент коррекции (без переоценки его возможностей и рассмотрения в качестве альтернативы целостной системы образования лиц с патологией слухового анализатора) [2].

С учётом изложенного выше работа по формированию у глухих школьников слухового восприятия не рассматривается нами как самоцель. Её основное назначение заключается в том, чтобы содействовать полноценному личностному и речевому развитию ребёнка, овладению им жизненными (социальными) компетенциями. Используемые технические ресурсы в виде звукоусиливающих и вибрационных приборов призваны поддержать такую работу.

Звукоусиливающий аппарат «Глобус» применяется нами и в коррекционной работе не только как самостоятельный прибор, но и в сочетании с компьютерной техникой, со специализированными компьютерными программами «Видимая речь», «Практикум по русской фонетике при нарушениях слуха и речи». Благодаря такой контаминации технических средств глухой ребёнок получает возможность зрительно воспринимать изображения на экране компьютера и ощущать наличие,

высоту голоса; ударение, ритм, темп, интонацию; длительность произношения звука, слога, слова, фразы и т. д.

Работа по развитию слухового восприятия, поддерживаемая техническими средствами, реализуется параллельно с постановкой звуков. С учётом методических рекомендаций С. Н. Викжанович и некоторых других авторов широко используются различные способы звукопостановки: на основе подражания, от артикуляционного упражнения, от опорной фонемы, механический, смешанный [1].

С помощью верботонального метода и приборов «Верботон», которые применяются на уроках развития речи, на индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятиях, глухие школьники овладевают умениями осуществлять перенос усвоенного речевого материала в самостоятельную коммуникацию. Это важно для обогащения вербальной практики глухого ребёнка, формирования у него инициативной словесной речи.

Деятельность специалистов школы, ориентированная на развитие у глухих школьников слухового восприятия, осуществляется в режиме сотрудничества. Совместными усилиями коллектива школы обеспечивается создание и поддержка слухо-речевой среды, её здоровьесберегающий характер. Именно консолидация деятельности специалистов, как было отмечено О. Ю. Синевич, есть залог успешной реабилитации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья средствами образования [5].

Чтобы повысить эффективность работы по развитию у глухих школьников слухового восприятия, обеспечить овладение этими детьми умения использования остаточного слуха в учебной, игровой, бытовой деятельности, коллектив школы активно взаимодействует с родителями обучающихся. Это осуществляется в ходе информационно-просветительского, творческого, организационно-деятельностного направлений педагогической деятельности, суть каждого из которых была в полной мере раскрыта в работе Е. В. Намсинк [4]. Родители получают возможность познако-

мится с многообразием технических средств развития слухового восприятия, со звукоусиливающей аппаратурой, а также научиться использованию приёмов формирования у ребёнка словесной речи на слуховой и слухо-зрительной основе.

Таким образом, использование современных специальных технических средств в виде звукоусиливающих и вибрационных приборов позволяет повысить эффективность коррекционной работы по развитию у глухих детей слухового восприятия. При этом такого рода технические средства целесообразно рассматривать как дополнительные инструменты развития остаточного слуха ребёнка, не исключая других способов, методических приёмов, технологий психолого-педагогического воздействия, положительно зарекомендовавших себя в системе образования неслышащих школьников.

Библиографический список

1. Викжанович С. Н., Четверикова Т. Ю. Технология логопедической работы по формированию у детей с особыми образовательными потребностями звукопроизношения // Инновационные образовательные технологии и методы обучения : монография. Saint-Louis, MO: Publishing House Science and Innovation Center, 2014. – С. 4–35.
2. Зыкова Т. С., Шматко Н. Д. Справка о потенциале верботонального метода реабилитации детей с ограниченными возможностями слуха и речи // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 89–92.
3. Кузьмина О. С., Чекалёва Н. В., Четверикова Т. Ю. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография. – Омск : Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.
4. Намсинк Е. В. Педагогическое взаимодействие с семьёй в период адаптации ребёнка к школе // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 4. – С. 20–23.
5. Синеви́ч О. Ю., Четверикова Т. Ю. Консолидация деятельности медицинских и педагогических работников в целях укрепления здоровья учащихся коррекционных школ // Научно-практический медицинский журнал «Мать и Дитя в Кузбассе». – 2014. – № 2. – С. 165–168.

Bibliograficheskiy spisok

1. Vikzhanovich S. N., Chetverikova T. Ju. Tehnologija logopedicheskoj raboty po formirovaniju u detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoštjami zvukoproiznošenija // Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii i metody obuchenija : monografija. Saint-Louis, MO: Publishing House Science and Innovation Center, 2014. – S. 4–35.
2. Zykova T. S., Shmatko N. D. Spravka o potenciale verbotonal'nogo metoda reabilitacii detej s ogranichennymi vozmožnostjami sluha i rechi // Defektologija. – 2008. – № 5. – S. 89–92.
3. Kuz'mina O. S., Chekaljova N. V., Chetverikova T. Ju. Organizacija i sodержanie podgotovki pedagogov k dejatel'nosti v uslovijah inkluzivnogo obrazovanija: monografija. – Omsk : Izdatel'-Poligrafist, 2014. – 242 s.
4. Namsink E. V. Pedagogičeskoe vzaimodejstvie s sem'oj v period adaptacii rebronka k shkole // Nachal'naja škola pljus Do i Posle. – 2013. – № 4. – S. 20–23.
5. Sinevich O. Ju., Chetverikova T. Ju. Konsolidacija dejatel'nosti medicinskih i pedagogičeskikh rabotnikov v celjah ukreplenija zdorov'ja uchaschihsja korrekcionnyh škol // Nauchno-praktičeskij medicinskij zhurnal «Mat' i Ditja v Kuzbasse». – 2014. – № 2. – S. 165–168.

© Дымаренок Е. Д., 2016

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Т. И. Жолобова

*Магистрант,
Омский государственный
педагогический университет,
г. Омск, Россия*

THE SPEECH BREATHING FEATURES IN CHILDREN WITH DYSARTHRIA

T. I. Zholobova

*Undergraduate student,
Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia*

Abstract. The article states that the children with dysarthria have a hypoplasia of speech breathing. In addition, physiologic respiration also is not normal. When inhaling the neck, arm and chest muscles strain in a child with dysarthria. The shoulders and collarbones do not rise when inhaling and do not fall when exhaling. This hampers the development of speech breathing. As a result, the vocal utterance in children with dysarthria is impaired. The incorrect distribution of breathing movements is registered when speaking. The children inhale in the middle of a word. The hasty pronunciation of phrases without a pause when breathing in is noted. Mainly the children with dysarthria have a low level of the speech breathing development. Carrying out remedial work for correction of disorders in children is required.

Keywords: dysarthria; speech breathing; physiologic respiration; prosody; intonation pattern of speech.

Дизартрия – это довольно серьёзная патология речи. Разные её проявления описаны в работах ряда учёных в области логопедии.

Так, С. Н. Коновалова указывает, что дети с дизартрией характеризуются недоразвитием предикативного словаря, несформированностью словообразовательных операций [2]. Неправильно выбирая словообразующий аффикс, ребёнок с дизартрией неверно продуцирует лексему. Это специфическая ошибка. В норме субъект речевой деятельности может практиковать это осознанно, то есть как языковую игру, феномен которой описан Н. Н. Щербаковой [6].

Л. В. Ковригина отмечает, что из-за несвоевременной коррекции дизартрии ребёнок будет испытывать трудности в овладении письмом [1].

Особого внимания заслуживает состояние речевого дыхания детей с дизартрией. Речевое дыхание – это значимый компонент просодии. Его несформированность негативно отражается на интонационной стороне речи ребёнка.

Нами было проведено исследование, участниками которого стали старшие дошкольники с дизартрией в составе 24 человек.

На первом этапе исследования изучалось неречевое (физиологическое) дыхание испытуемых. Дошкольникам предлагалось выполнить комплекс несложных физических упражнений в положении стоя, сидя, лёжа на спине. Установлено: среди испытуемых нет детей с нормальным неречевым дыханием. У 66,7 % детей тип дыхания верхнеключичный: при вдохе наблюдался подъем плеч; сокращения межреберных мышц были минимальны; прослеживался подъем грудной клетки вверх; живот втягивался на вдохе. Дыхание было поверхностным, учащённым; вдох – слишком большой, а распределение выдыхаемого воздуха неэкономное и неравномерное. У 33,3 % детей тип дыхания верхнерёберный: вдох был продолжительным, а выдох – слабым, коротким.

Недоразвитие речевого дыхания требует (параллельно с логопедической коррекцией) проведения работы по укреплению здоровья детей. Эффективность такой деятельности, как отмечает О. Ю. Синевич,

обеспечивается только совместными усилиями медицинских и педагогических работников [4]. Это требование, согласно О. С. Кузьминой, является особенно важным для инклюзивных практик, при которых реабилитация ребёнка с той или иной патологией должна быть общей задачей группы специалистов [3].

На втором этапе исследования изучалось речевое дыхание детей. Мы просили испытуемых выполнить ряд заданий, требующих произнесения гласных и согласных звуков, слогосочетаний, скороговорок, чтения стихов.

Выявлено, что дошкольники (100 %) плохо управляют работой дыхательных мышц. Отсутствует нормальное расходование воздуха во время речи. Детям сложно долго тянуть гласные звуки, произносить комплекс слогов на одном выдохе. Это обусловлено несовершенной работой артикуляционного аппарата, в результате чего происходит утечка и перерасход воздуха, а речь приобретает «всхлипывающий» характер. У 29,2 % детей с дизартрией голосообразование в ряде случаев происходило на вдохе. Аналогичные особенности присущи речевому дыханию школьников с нарушением слуха, что установлено Т. Ю. Четвериковой [5].

Нами отмечены фазы дыхательного цикла, в которые дети произносили фразы. Так, при выполнении ряда заданий начало речи совпадало с выдохом (у 79,2 % детей); в процессе речи производились дополнительные короткие вдохи (у 100 % детей). Кроме того, установлено: наиболее явно недостатки речевого дыхания дошкольников с дизартрией проявляются при воспроизведении ими малознакомых фраз.

Итак, речевому дыханию детей с дизартрией присущи определённые особенности: отсутствие экономного выдоха при воспроизведении слов и фраз, «добор» дыхания в середине лексемы, резкий выдох при завершении высказывания. Для устранения этих нарушений требуется проведение коррекционной работы.

Библиографический список

1. Ковригина Л. В. К проблеме языковой компетенции как условия успешного освоения письменной речи с нормальным речевым развитием и недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5. – С. 69–70.
2. Коновалова С. Н. Особенности овладения предикативной лексикой дошкольниками с общим недоразвитием речи различного генеза // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 59–67.
3. Кузьмина О. С. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном инклюзивном центре // Учимся жить вместе: Современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Международная научно-практическая конференция ЮНЕСКО / под редакцией Н. М. Прусс, Ф. Г. Мухаметзяновой. – Том 2. – Казань, 2014. – С. 347–354.
4. Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Консолидация деятельности медицинских и педагогических работников в целях укрепления здоровья учащихся коррекционных школ // Научно-практический медицинский журнал «Мать и Дитя в Кузбассе». – 2014. – № 2. – С. 165–168.
5. Четверикова Т. Ю. Овладение глухими школьниками словообразованием на начальном этапе изучения грамматики: Дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 221 с.
6. Щербакова Н. Н. О роли контекстуального окружения и выявлении креативного потенциала деривационной системы русского языка // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2012. – № 2. – С. 218–221.

Bibliografickij spisok

1. Kovrigina L. V. K probleme jazykovoj kompetencii kak uslovija uspešnogo osvoenija pis'mennoj rechi s normal'nym rechevym razvitiem i nedorazvitiem rechi // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2006. – № 5. – S. 69–70.
2. Konovalova S. N. Osobennosti ovladenija predikativnoj leksikoj doshkol'nikami s obshhim nedorazvitiem rechi razlichnogo geneza // Defektologija. – 2006. – № 3. – S. 59–67.
3. Kuz'mina O. S. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie doshkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v doshkol'nom inkljuzivnom centre // Uchimsja zhit' vmeste: Sovremennye strategii obrazovanija lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: Mezhdunarodnaja nauchno-praktičeskaja konferencija JuNESKO / pod redakciej N. M. Pruss, F. G. Muhametdzjanovoj. – Tom 2. – Kazan', 2014. – S. 347–354.

4. Sinevich O. Ju., Chetverikova T. Ju. Konsolidacija dejatel'nosti medicinskih i pedagogicheskikh rabotnikov v celjah ukreplenija zdorov'ja uchaschihsja korrekcionnyh shkol // Nauchno-prakticheskij medicinskij zhurnal «Mat' i Ditja v Kuzbasse». – 2014. – № 2. – S. 165–168.
5. Chetverikova T. Ju. Ovladenie gluhimi shkol'niki s slovoobrazovaniem na nachal'nom jetape izuchenija grammatiki: Dis. ... kand. ped. nauk. – Moskva, 2004. – 221 s.
6. Shherbakova N. N. O roli kontekstual'nogo okruzenija i vyjavlenii kreativnogo potenciala derivacionnoj sistemy russkogo jazyka // Ural'skij filologicheskij vestnik. Serija: Jazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa. – 2012. – № 2. – S. 218–221.

© Жолубова Т. И., 2016

УДК 376.3

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ТАНЦЕТЕРАПИИ
КАК СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ МОТОРНОЙ ФУНКЦИИ**

А. В. Кирдяшева

*Студентка,
Омский государственный педагогический
университет, г. Омск, Россия*

**USE IN CORRECTIONAL PEDAGOGICS OF DANCE THERAPY
AS A MEANS OF CORRECTION OF MOTOR FUNCTION**

A. V. Kirdiasheva

*Student,
Omsk state pedagogical University,
Omsk, Russia*

Abstract. The current trend of using dance therapy is increasingly widespread in special education. Movements to the music, for different categories of preschoolers are forming the starting point for the development of General musical culture and the culture of the body, which is essential to their harmonious development. This article discusses the importance of the use of dance therapy for children with disabilities. The article will be of interest to special educators and parents of children with disabilities. Here are generalized and systematized information, of various authors who have described the impact of dance therapy on motor development in children with various disorders. The article describes the use of various forms of dance therapy for children with impaired hearing, vision, musculoskeletal, speech, and mental retardation and mental retardation.

Keywords: dance therapy; special education; children with visual impairment; children with hearing impairment; children with impaired musculoskeletal system; children with impaired speech; children with mental retardation; children with psychoverbal development delay.

Формирующее начало ритмики обуславливается сочетанием ритма, музыки и движений, которые реализуются посредством использования специальных упражнений, развивающих музыкальный слух, память, внимание, воображение, ритмичность, пластическую выразительность движений, что находит своё отражение в современной танцетерапии. Практическое использование движений и музыки, как средства развития, коррекции и лечения детей, имеющих отклонения в развитии, в нашей стране началось в период становления отечественной дефектологии и на сегодняшний момент рассматривается в рамках инклюзивного обучения детей с ОВЗ [6].

По мнению многих авторов, танцетерапия – это особый вид кинезитерапии, способный передать окружающую действительность при помощи музыки, «образов» – движений, пластики тела.

Характеризуя взаимосвязь слуховых и мышечных ощущений, И. М. Сеченов вы-

двинул гипотезу, в которой подчеркивал, что система музыкально-ритмических движений оказывает положительное влияние на функциональную деятельность организма, тем самым имеет особое значение для онтогенеза. Так в начале XX в., швейцарским музыкантом и педагогом Ж. Далькрозом была создана система музыкально-ритмического воспитания, которая получила широкое распространение в Европе, что и стало подтверждением гипотезы И. М. Сеченова [2].

На сегодняшний день повышенный интерес к, так называемой, альтернативной, не медикаментозной помощи человеку, проявляют не только хореографы, но и психологи, воспитатели, специалисты по лечебной физической культуре, и даже медики.

Известно, что у людей с различными нарушениями первично, либо вторично страдает моторная функция, поэтому использование танцетерапии крайне важно в коррекционной педагогике. Танец рас-

смачивается как функциональный стимулятор личности, повышающий работоспособность и улучшающий физическое самочувствие [5].

Упражнения, используемые в танцевальной терапии, являются средством коррекции и реабилитации. Они восстанавливают функции моторной сферы, способствуют регуляции мышечно-физиологического тонуса, решают проблемы гиподинамии, а также имеют психотерапевтическое воздействие (устраняют нарушения психических процессов, коммуникативной, эмоционально-волевой сферы, снимают психоэмоциональное напряжение).

Система музыкально-ритмического воспитания Ж. Далькроза используется и в настоящее время. Её применяют при работе с нормально развивающимися детьми, а также детьми с ОВЗ. Данная система основывается на взаимосвязи музыки и движений, что обеспечивает формирование у детей музыкального слуха, памяти, внимания, а также двигательных навыков, которые используются в различных движениях, играх, танцах и упражнениях.

Основными средствами выражения в танце являются пантомимика и жесты, которые представляют собой «особый язык», передающий внутреннее состояние человека.

Упражнения танцетерапии представлены различными видами свободного раскачивания, движениями, требующими особой регуляции дыхания, контроля над своим телом, постепенным расслаблением и напряжением мышц, а также координации, необходимой для перемещения по комнате в строго определенном направлении [4].

Практика использования музыкально-ритмических движений показывает, что чем раньше они начинают использоваться в коррекционной работе (в форме ритмических упражнений, музыкальных игр, танцев, хороводов), тем выше результаты в развитии у ребенка речевой функции, произвольной деятельности, моторики, пластичности, выразительности движений, невербальной коммуникации, а также

ускоренное формирование музыкальных способностей.

Основу танцетерапии составляют два основных компонента:

- Развитие музыкально-ритмических навыков (умения передавать движениями средства музыкальной выразительности)
- Развитие навыков выразительных движений (гимнастических, сюжетно-образных, танцевальных).

Данные компоненты тесно взаимосвязаны друг с другом. Дети овладевают ими посредством игр, танцевальных движений и упражнений, которые помогают решать общие задачи для различных вариантов нарушений. Эти компоненты способствуют развитию музыкального слуха и восприятия, умений передавать различные жанры музыки, их темп, ритм, а так же характер музыкальных произведений с помощью свободных движений.

Эта взаимосвязь помогает детям правильно использовать жесты и пантомимику в танце для передачи музыкального образа; развивает творческое воображение в движениях под музыку, дает возможность становлению музыкально-двигательной импровизации в сюжетно-игровых композициях, танцах и этюдах; развивает познавательную, эмоционально-волевую, моторную и личностную сферы ребенка с ОВЗ.

Решение этих задач происходит на занятиях по логоритмике и лечебной физкультуре, часто использующиеся в специальных дошкольных образовательных учреждениях. Формы проведения танцетерапии могут быть различны: это и импровизация, и непосредственно обучение. Специально подобранный комплекс упражнений способствует снятию мышечного, психоэмоционального напряжения, коррекции психомоторных отклонений посредством целенаправленных движений, предлагаемых ребенку по образцу педагога [2]. Такие занятия проводит квалифицированный специалист, владеющий знаниями в области специальной психологии и педагогики, практическими навыками хореографии и элементами эвритмии. Данные занятия очень любимы детьми с

различными видами нарушений. Так как именно там они дают яркий эмоциональный отклик на музыку, что позволяет двигаться под нее вместе со сверстниками, тем самым вырабатывается общая подвижность и двигательная активность.

Процесс овладения движениями под музыку детьми с разным характером нарушений имеет специфические особенности, которые и определяют содержание и использование комплекса коррекционных методов в различных сочетаниях.

В танцетерапии часто используются сюжетно-образные, народные танцы (с элементами индийского, испанского, узбекского, русского и других танцев мира), а так же хореографическая гимнастика, способствующая формированию правильной осанки. Использование того или иного хореографического материалов коррекционной работе, определяется в зависимости от характера нарушения у ребенка.

Слухокинетическая связь является основой всей фонетической ритмики и музыкально-ритмических движений. Таким образом, формирование звуковой и интонационной структуры речи у **детей с нарушением слуха** базируется на основе данной связи. Занятия по ритмике, с элементами танцетерапии, для детей с данным видом нарушения, выделяются в самостоятельный раздел. Они направлены как на формирование музыкально-ритмических основ и овладение элементарными движениями, так и на активизацию речевой деятельности.

Такие занятия необходимы ребенку с нарушением слуха, поскольку совокупность движений тела и речевых органов способствует снятию напряженности и монотонности речи, которые свойственны этим детям. Легкость и непринужденность приобретаются в процессе выполнения музыкально-ритмических упражнений, где при взаимодействии музыки, движений и речи, осуществляется благоприятное коррекционное воздействие на ребенка [3].

У **детей с нарушением зрения** нормальное развитие двигательного анализатора является основой для развития умения точно, экономично и правильно вы-

полнять движения в различной сфере деятельности (игровой, учебной, трудовой). Поэтому занятия танцетерапией очень важны для детей с данной категорией нарушения, так как они способствуют формированию музыкально-ритмических движений, которые в свою очередь являются важным средством ориентировки в окружающем мире и в информации.

Таким образом, на занятиях особое внимание уделяется формированию чувства ритма, имеющего важное значение в жизнедеятельности детей с нарушением зрения. На занятиях используются основные гимнастические упражнения с предметами и без них в сочетании с музыкой, танцевальные движения, музыкально-речевые игры, упражнения на согласование движений и музыки, которые помогают овладеть навыками регуляции мышечного тонуса и умением управлять своим телом.

Для **детей с нарушением речи** также показано использование танцевальной терапии. Для таких детей подбираются специальные упражнения с сочетанием движения и речи, темпа и ритма [1]. Танцетерапия для детей с данной патологией также способствует устранению речевого негативизма и логофобии.

Использование танцетерапии для **детей с задержкой психоречевого развития, с умственной отсталостью** может рассматриваться как психокоррекционная методика. Она способна устанавливать равновесие в деятельности нервной системы, проводить регуляцию процессов возбуждения и торможения, обеспечивать формирование согласованности движений и речи, проводить коррекцию моторики и психических процессов, снимать психоэмоциональное напряжение и устранять трудности в проявлении коммуникативных функций.

В процессе занятия у детей развивается произвольность психических процессов. Дети учатся выполнять движения в соответствии с характером, темпом, ритмом, формой, динамикой музыкальных игр, танцев и упражнений.

В работе с детьми с ДЦП часто применяются элементы народных танцев, хореографической гимнастики, состоящие из несложных плавных движений. При этом дети могут танцевать стоя у хореографического станка, с опорой на стену, так и сидя в коляске, которая помогает осуществлять пространственные передвижения, часто используемые в хореографических постановках.

Существующая система специальных учебно-воспитательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья переживает, серьезные изменения и во многом стоит на пороге инклюзивного образования, которое позволит расширить доступность образования для детей с различными нарушениями. Тем самым таким детям будут создаваться более благоприятные условия для их социальной адаптации.

На сегодняшний день вводятся дополнительная терминология и новые виды занятий, которые способны поддерживать физический и психологический тонус как детей с ОВЗ, так и детей с нормальным развитием. Тем самым современная тенденция использования танцетерапии находит всё большее распространение. На таких занятиях дети овладевают навыками регуляции деятельности, а выполнение разнообразных танцевальных композиций, двигательных упражнений под музыку способствует развитию моторики. Движения под музыку, для различных категорий дошкольников, являются формирующим началом для развития, как общей музыкальной культуры, так и культуры тела, что является необходимым условием их гармонического развития.

Библиографический список

1. Викжанович С. Н. Определение системного недоразвития речи при умственной отсталости // Современные тенденции в науке, технике, образовании : сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции: в 3-х частях. – 2016. – С. 28–29.

2. Медведева Е. А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Е. А. Медведевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
3. Новикова О. О., Шматко Н. Д. Речевая ритмика для малышей занятия с глухими и слабослышащими детьми 2–3 лет : методическое пособие для педагогов и родителей. – Москва : Советский спорт, 2003. – 68 с.
4. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учебное пособие для студентов высших специальных учебных заведений. – М. : Творческий Центр Сфера, 2002.
5. Черемнова Е. Ю. Танцетерапия : танцевально-оздоровительные методики для детей. – Феникс, 2008.
6. Четверикова Т. Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 8 (52). – С. 226–242.

Bibliograficheski spisok

1. Vikzhanovich S. N. Opredelenie sistemnogo nedorazvitija rechi pri umstvennoj otstalosti // Sovremennye tendencii v nauke, tehnike, obrazovanii : sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 3-h chastjah. – 2016. – S. 28–29.
2. Medvedeva E. A. Muzykal'noe vospitanie detej s problemami v razvitii i korrekcionnaja ritmika : uceb. posobie dlja stud. sred. ped. uceb. zavedenij / pod red. E. A. Medvedevoj. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. – 224 s.
3. Novikova O. O., Shmatko N. D. Rechevaja ritmika dlja malyshej zanjatija s gluhimi i slaboslyshashhimi det'mi 2–3 let : metodicheskoe posobie dlja pedagogov i roditelej. – Moskva : Sovetskij sport, 2003. – 68 s.
4. Osipova A. A. Obshhaja psihokorrekcija : ucebnoe posobie dlja studentov vysshih special'nyh ucebnyh zavedenij. – M. : Tvorcheskij Centr Sfera, 2002.
5. Cheremnova E. Ju. Tanceterapija : tanceval'no-ozdorovitel'nye metodiki dlja detej. – Feniks, 2008.
6. Chetverikova T. Ju. Fenomeny praktiki inkljuzivnogo obrazovanija mladshih shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja // Sovremennye issledovanija social'nyh problem (jelektronnyj nauchnyj zhurnal). – 2015. – № 8 (52). – S. 226–242.

© Курдяшева А. В., 2016

УДК 376.37

**НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР
СОСТАВЛЕНИЮ РАССКАЗА-ОПИСАНИЯ****О. С. Кузьмина,
И. М. Скуратова***Кандидат педагогических наук, доцент,
студент,
Омский государственный
педагогический университет,
г. Омск, Россия***VISUALLY MODELING AS A MEANS OF TEACHING SENIOR PRESCHOOL
CHILDREN WITH ONR DRAWING UP STORY-DESCRIPTIONS****O. S. Kuzmina,
I. M. Skuratova***Candidate of Pedagogical Sciences, docent,
student,
Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia*

Abstract. In the article the peculiarities of education of senior preschool children preparation of narrative descriptions. The basic provisions on development of coherent speech. Describes the features of preparation of children of each age of the story-descriptions. Presents the problems of children with general speech underdevelopment. The basic techniques for working in this direction. Marked the essence of the visual simulation and its application. The proposed exercises in the training of children in this category the development of a descriptive story. Shown effective ways of teaching children of preschool age with general speech underdevelopment of storytelling using visual modeling.

Keywords: general underdevelopment speech; story-description; visual simulation.

В развитии ребенка речь является формирующим фактором в формировании и совершенствовании всей психической и личностной сферы. Развитая речь способствует формированию интеллекта, увеличивает познавательную активность, расширяет кругозор ребенка [3; 7; 8]. Развитие речи в дошкольный период проходит в определенной последовательности. В старшем дошкольном возрасте, достигнув определенного уровня развития, связная речь становится тем базисом, который позволяет ребенку осваивать письмо и чтение, узнавать новые теоретические сведения и в целом быть успешным в школе.

Проблему развития связной речи у дошкольников изучали и изучают такие исследователи, как С. Н. Викжанович, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Ф. А. Сохин, Т. А. Ткаченко, Т. Ю. Четверикова и др. Так, Ф. А. Сохин отмечал, что связная речь является не просто последовательностью

связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях, но она (связная речь) отражает все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя [8].

Многими исследованиями доказано, что связная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности, которая носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Поэтому одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие навыков рассказывания, умения связно излагать свои мысли, создавать программированные высказывания, используя доступные для дошкольника языковые средства [10]. Это обуславливает необходимость не только стимулировать речевую активность ребенка дошкольного возраста, но и научить

строить предложение, пересказывать, составлять рассказы.

По мнению В. П. Глухова, одним из основных типов речи, наиболее доступным для ребенка старшего дошкольного возраста, является рассказ-описание [5]. При составлении описательного рассказа определяется общий тезис, который называет предмет, формулируется характеристика главных, второстепенных признаков и действий и выражается оценочное отношение к предмету. В работах ученого указывается на то, что коммуникативной задачей описания становится создание словесного образа объекта. Исследователь отмечает, что описанию (как виду монологической речи) присущи основные характеристики связного развернутого высказывания: тематическое и структурное единство, адекватность содержания поставленной коммуникативной задаче, произвольность, плановость и контекстность изложения, логическая завершенность, грамматическая связность [5].

В исследованиях М. М. Алексеевой, В. П. Глухова, Ф. А. Сохина, Т. Ю. Четвериковой и др. зафиксировано, что в каждой возрастной группе составление любого описательного рассказа имеет свою специфику. Например, для младших дошкольников характерно описание простых знакомых им предметов: игрушек, овощей, фруктов, одежды детей, предметов быта. Совместно со взрослыми проводится рассматривание и исследование предметов, предварительная беседа и рассказывание [1; 5; 8; 10; 11].

В среднем дошкольном возрасте дети начинают подходить к самостоятельному составлению небольших описательных рассказов о предметах. Такую задачу облегчает наличие речевого образца или опорных вопросов. Давая речевой образец, взрослый скрыто учит ребенка точно соотносить речь с воспринимаемым объектом, вычленять в нем качества, признаки и детали. В этом возрасте дети могут подобрать сравнения и определения, умеют устанавливать причинно-следственную связь и объяснять свои логические заключения, а, следовательно, им доступно составление рассказа [1; 5; 8; 10; 11].

В старшем дошкольном возрасте дети составляют описательный рассказ различных предметов быта, природы, людей, игрушек. Составить более содержательный и насыщенный рассказ им помогает схема, план или образец. В этом возрасте дошкольник уже способен описать объект, находящийся вне его поля зрения. Так, к 5–6 годам ребенок на основе работы органов чувств и соответствующих ей субъективных образов способен подобрать в своем рассказе намного больше качественных характеристик [1; 5; 8; 10; 11].

Полноценное овладение детьми таким типом речи как рассказ-описание возможно только при целенаправленном обучении, которое ученые рекомендуют начинать с 3–4 лет [2; 3; 7]. Причем важным становится не столько обучение самостоятельному рассказу, сколько создание условий для его формирования. Для этого, по мнению С. Н. Викжанович, ребенку необходим определенный уровень лексического запаса слов и грамматического строя речи, что поможет ему точно назвать предмет, его признаки и действия, передать в каких отношениях они находятся [2]. Особенно это важно, как отмечает Т. Ю. Четверикова, для детей, имеющих общее недоразвитие речи [10].

В исследованиях ученых (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) под общим недоразвитием речи (ОНР) понимается тяжелая речевая патология у детей с первично сохранным слухом и интеллектом, при которой страдают все структурные компоненты речи: фонетика, фонематические процессы, лексико-грамматический строй [7].

По данным Т. А. Ткаченко и В. К. Воробьевой описательные рассказы вызывают у дошкольников с ОНР наибольшие трудности. Сложность заключается в том, что дети не всегда могут самостоятельно выделить главные признаки и свойства предмета. Авторы отмечают и то, что для этого возраста еще сложно установить последовательность изложения и удержать ее в памяти [3; 9]. Употребление детьми с ОНР таких частей речи как имена прилагательные, наречия и

глаголы ограничено, что ведет за собой недостаточно развитую связную речь, в частности – неумение составлять рассказ-описание.

Проблему развития у старших дошкольников с ОНР умения составлять рассказ-описание усугубляют затруднения в подборе необходимых лексических единиц, сложности словообразования и словоизменения. Обращаясь к данному вопросу, С. Н. Викжанович констатировала, что наряду с лексическими трудностями описательному рассказу таких детей присущи следующие недостатки: ограниченный объем рассказа, инверсия, пропуск членов предложений, замена рассказа простым перечислением предметов [2].

Эффективным способом для решения перечисленных проблем и обучения старших дошкольников с ОНР умению составлять рассказ-описание, по мнению многих исследователей, является наглядное моделирование. В современной научно-методической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей, что облегчает план изложения, позволяет построить его последовательно и точно [2; 3; 10; 11].

Л. С. Выготский в своих работах писал, что для развития связной речи важно иметь предварительную программу, схему высказывания, которая включает последовательность этапов и предложений, причем каждое звено высказывания должно вовремя сменяться последующим звеном [4]. Это обусловлено тем, что у детей дошкольного возраста преобладает наглядно-действенное и наглядно-образное мышление и использование в обучении наглядных моделей позволяет создавать предварительную программу, последовательно обучать построению предложений и текстов. По мнению В. В. Давыдова, моделирование или картинно-графический план, содержащий смысловые звенья высказывания и располагающийся последовательно, помогает составить такую программу и смоделировать план рассказа [6].

Для описательных рассказов В. К. Воробьева предлагает сенсорно-

графическую схему. Так как человек воспринимает окружающую среду через различные анализаторы, то схема должна включать соответствующие символы: глаз, ухо, рот, рука, которые имеют свое значение в построении высказывания (определение цвета, величины, звуков, вкуса, фактурных признаков) и пр. [3].

Т. А. Ткаченко, используя сенсорно-графическую схему В. К. Воробьевой, предлагает свои варианты схем для составления описательных рассказов по различным темам, доступных дошкольникам [9]. По мнению исследователя, использование наглядного материала дает возможность детям, во-первых, усваивать и производить анализ сенсорного материала, во-вторых, формировать умение переводить этот материал на знаково-символический язык и, в-третьих, работать с моделью.

Например, при обучении ребенка составлению описательного рассказа о своей семье можно использовать следующую графическую план-схему. Предлагается карточка-таблица, где последовательно изображены:

- карточка с изображением ребенка (дается задание «Назови свое имя»);
- карточка с изображением семьи (предлагается назвать имена родителей и других членов семьи);
- изображение женщины (дается задание «Назови имя мамы и расскажи о том, какая она»);
- карточка с изображением фартука (следует рассказать о профессии мамы и о том, что она любит делать);
- карточка с изображением мужчины (необходимо назвать имя папы и дать описание того, какой он);
- карточка с изображением молотка (следует рассказать о профессии папы и о том, что он любит делать);
- карточка с изображением бабушки/дедушки и/или брата/сестры (дается задание «Расскажи о своих близких, какие они и чем занимаются»);
- карточка с иллюстрацией театра/парка (необходимо рассказать о сов-

местном времяпровождении, традициях семьи);

– карточка с символом сердца (задаются вопросы «Ты любишь свою семью? Как ты любишь свою семью?»).

Представим пример рассказа, который был составлен ребенком с опорой на данную схему после предварительного обучения: «*Меня зовут Даша. Наша семья состоит из четырех человек. Мою маму зовут Анастасия Львовна, папу – Алексей Петрович. Еще у меня есть брат, его зовут Егор. Моя мама добрая и ласковая. Она работает учителем в школе. Мама любит шить и разводить цветы. Папа –*

инженер, он делает автомобили на заводе. Он строгий и ответственный. Папа любит ходить на рыбалку. Егор учится в школе и занимается футболом. Вместе мы любим ходить в кино, ездить на дачу, гулять в парке. Я очень люблю свою семью!».

Представим еще один пример обучения старших дошкольников с ОНР составлению рассказа-описания о времени года. Детям предлагается посмотреть на иллюстрацию, состоящую из шести последовательно расположенных карточек (см. рисунок).



Рис. Иллюстрация к составлению рассказа-описания.

К каждой карточке дается задание или вопрос. Например, предлагается последовательно ответить на следующие вопросы:

- Расскажи, какая погода на улице: пасмурно или светит солнце, холодно или

тепло? (карточка с изображением солнца, тучи и снежинки);

- Как поменялась природа в это время года? Как выглядят деревья? (карточка с изображением земли и деревьев);

- Как одеваются люди? (карточка с изображением одежды);

- Как в данное время года ведут себя птицы? (карточка с изображением птиц);

- Каково поведение животных? (карточка с изображением животных);

- Чем можно заниматься в данное время года? (карточка с изображением коньков, сачка).

В случае, когда ребенка с ОНР отвечает на вопросы полным ответом, то можно предложить ему самостоятельно составить рассказ-описание без дополнительной помощи в виде вопросов.

Приведем пример рассказа, составленного старшим дошкольником с ОНР самостоятельно: *«Наступила зима. На улице очень холодно. Солнце выглядывает из-за туч, но не греет. Зимой часто идет снег. Хлопья снега всегда разные. Они могут быть большими и пушистыми, а могут и маленькими. Зимой все покрыто снегом, на земле большие сугробы. Деревья и кусты стоят без листьев. Люди одеваются в теплую одежду: шапки, шарфы, теплые куртки и штаны. Без варежек зимой холодно. Некоторым птицам тоже холодно и они улетают на юг. Они – перелетные. Все звери зимой прячутся в норах и берлогах. Медведи впадают в спячку. В зимнее время года можно ходить на лыжах, кататься на коньках и на санях, лепить снеговика, играть в снежки. Мне нравится зима!».*

Так, дошкольники, опираясь на визуальный образ, воспринимают и удерживают в памяти особенности объекта или явления намного дольше. Это дает возможность увеличивать объем памяти уже не только зрительной, но в дальнейшем слуховой, двигательной и т. д.

Обобщая обозначенное выше, отметим, что у дошкольников с общим недоразвитием речи умение составлять рассказ-описание сформировано недостаточно из-за ограниченного словарного запаса, недостаточно развитого умения образовывать новые слова. В их речи можно заметить отсутствие причинно-следственных связей, трудности планирования монолога, многократное использование одинаково

во звучащих слов с различными значениями. Дети узко воспринимают действительность, не могут правильно подобрать речевые средства. Детям намного удобнее использовать простые распространенные предложения, поэтому сложные конструкции в их речи встречаются редко.

Все это делает речь ненасыщенной и стереотипной, что требует комплексного обучения и развития речевых навыков. Для более успешного обучения детей старшего дошкольного возраста с ОНР составлению рассказа-описания эффективно применять наглядное моделирование, что позволит дошкольникам анализировать материал, использовать язык знаков и символов, моделировать и грамотно формулировать свое высказывание.

Библиографический список

1. Алексеева, М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М. : Академия, 2001. – 400 с.
2. Викжанович С. Н. Формирование у дошкольников с ОНР предикативной лексики с использованием пиктограмм. – М. : Национальный книжный центр, 2016. – 176 с.
3. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие. – М. : АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М. : Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
5. Глухов В. П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения пересказу // Дефектология. – 1989. – № 1. – С. 69–76.
6. Давыдов В. В., Варданян А. У. Учебная деятельность и моделирование. – Ер. : Луйс, 1981. – 220 с.
7. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.
8. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников : учебно-методическое пособие. – М. : МПСИ, 2002. – 223 с.
9. Ткаченко Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10. – С. 16–21.
10. Четверикова Т. Ю. Формирование у старших дошкольников с общим недоразвитием речи навыков рассказывания // Современные тенденции в науке, технике, образовании : сборник научных трудов по материалам международной

научно-практической конференции: в 3-х частях. – 2016. – С. 110–111.

11. Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С., Сорокин А. Д. Частные методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями : методическое пособие. – Омск, 2010. – 52 с.

Bibliograficheskiy spisok

1. Alekseeva, M. M., Jashina V. I. Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu jazyku doskol'nikov. – M. : Akademija, 2001. – 400 s.
2. Vikzhanovich S. N. Formirovanie u doskol'nikov s ONR predikativnoj leksiki s ispol'zovaniem piktogramm. – M. : Nacional'nyj knizhnyj centr, 2016. – 176 s.
3. Vorob'eva V. K. Metodika razvitiya svjaznoj rechi u detej s sistemnym nedorazvitiem rechi : ucheb. posobie. – M. : ACT: Astrel' : Tranzitkniga, 2006. – 158 s.
4. Vygotskiy L. S. Myshlenie i rech'. – 5-e izd., ispr. – M. : Izd-vo «Labirint», 1999. – 352 s.
5. Gluhov V. P. Formirovanie svjaznoj monologicheskoj rechi u detej s ONR v processe obucheniya pereskazu // Defektologija. – 1989. – № 1. – S. 69–76.

6. Davydov V. V., Vardanjan A. U. Uchebnaja dejatel'nost' i modelirovanie. – Er. : Lujs, 1981. – 220 s.
7. Levina R. E. Narusheniya rechi i pis'ma u detej: Izbrannye trudy / red.-sost. G. V. Chirkina, P. B. Shoshin. – M. : ARKTI, 2005. – 224 s.
8. Sohin F. A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy razvitiya rechi doskol'nikov : uchebno-metodicheskoe posobie. – M. : MPSI, 2002. – 223 s.
9. Tkachenko T. A. Ispol'zovanie shem v sostavlenii opisatel'nyh rasskazov // Doshkol'noe vospitanie. – 1990. – № 10. – S. 16–21.
10. Chetverikova T. Ju. Formirovanie u starshih doskol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi navykov rasskazyvanija // Sovremennye tendencii v nauke, tehnikе, obrazovanii : sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 3-h chastjah. – 2016. – S. 110–111.
11. Chetverikova T. Ju., Kuz'mina O. S., Sorokin A. D. Chastnye metodiki korrekcionno-pedagogicheskoj raboty s det'mi doskol'nogo vozrasta s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostjami : metodicheskoe posobie. – Omsk, 2010. – 52 s.

© Кузьмина О. С., Скуратова И. М., 2016

УДК 376.37

К ВОПРОСУ О ХАРАКТЕРИСТИКЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

П. А. Кутц

*Студентка,
Омский государственный
педагогический университет,
г. Омск, Россия*ON THE QUESTION OF CHARACTERISTIC OF THE VERBAL VOCABULARY
IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL
UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

P. A. Kutts

*Student,
Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia*

Abstract. This article discusses the formation of verbal vocabulary in primary school children with the general underdevelopment of speech. The characteristic of the predicate of ownership taking into account gender. It was carried out a diagnostic study that showed as the difference between the level of formation of verbal vocabulary in boys and girls. In quantitative terms, the development of a predicate in children is on the same level and quality formation is different. Depending on the gender of the child in the dictionary verbs dominated from different spheres of human activity. This shows that children are more memorize words that are closer to them and that they are more likely to use when communicating in everyday life.

Keywords: general underdevelopment of speech; gender; predicate; verbal vocabulary.

Предикативная сторона речи с точки зрения лингвистической науки играет центральную роль, на основе которой идет построение не только предложений, но и целых текстов. Ядром предикативной лексики являются глаголы. Овладевая глагольным словарем, ребёнок познаёт окружающий мир и с большей точностью выражает свою мысль.

Лингвисты выделяют три лексико-семантических поля, по которым можно классифицировать предикат: поле «действие», «деятельность», поле «бытие», поле «состояние». Каждое из подобных полей включает большое количество глаголов, но для условного деления такое разделение является приемлемым.

Дети, у которых речь развивается в соответствии с онтогенезом, имеют достаточный для развертки фразовой речи глагольный словарный запас [2]. Как неоднократно подчеркивает в своих трудах С. Н. Коновалова стойким показателем общего недоразвития речи (ОНР) у детей дошкольного и школьного возраста явля-

ется недостаточная сформированность предикативной лексики, ядром которой является глагол [3].

На первом уровне речевого развития дети имеют низкий объём словарного запаса. Дети активно используют паралингвистические средства. Слова-действия непопулярны в лексиконе дошкольников и в основном выражены звукоподражаниями. Одно и то же слово может быть выражено и предметом, и действием, и обобщением, и ситуацией в целом (к примеру, условный слог «ба» может быть и бабушкой, глаголом падать или иметь ситуативный характер – мишка упал).

Следующий, второй, уровень речевого развития характеризуется наличием большей потребности в общении. Глагольный словарный запас становится богаче и разнообразнее, но встречаются ошибки в понимании и употреблении приставочных и возвратных глаголов. Дети не могут слово-действие использовать в предложении в нужном контексте [6].

На третьем уровне речевого развития, который наблюдается у старших дошкольников и у младших школьников исследователи отмечают уменьшение числа ошибок, связанных с изменением глаголов по грамматическим категориям. Наблюдаются проблемы в употреблении глаголов в нужное время при составлении рассказов [3].

С. Н. Викжанович пишет, что младшие школьники с ОНР имеют значительные трудности в подборе антонимов и синонимов к искомым глаголам. Помимо замен встречаются проблемы в актуализации словаря, которые можно увидеть в искажениях звуковой структуры слова (*кукарекает – кукаречет, мычит – мыкает*) [1].

Проведенное нами исследование подтверждает, что у учащихся с ОНР (III уровень) встречаются ошибки в систематизации глаголов, а именно в выборе четвертого лишнего слова, что говорит о несформированности структуры значения глаголов, о неспособности выделить общие и отличительные признаки при группировке глаголов.

Одним из критериев в усвоении глагольного словарного запаса у младших школьников с ОНР (III уровень) является учет гендерного признака. В научной литературе отмечаются различия между мальчиками и девочками в темпах и качестве мотивации деятельности и оценке достижений, в поведении, интеллектуального развития, эмоциональных реакций. В речи происходит идентичная ситуация.

Было проведено исследование глагольного словарного запаса у детей младшего школьного возраста с учетом гендерного признака в период с 22.02.2016 по 29.02.2016. Эксперимент был выполнен на школьном логопункте при БОУ города Омска «Средняя общеобразовательная школа № 142». В обследовании приняло восемь человек, из которых четыре девочки и четыре мальчика с диагнозом ОНР (III уровень). Дети обучаются во втором классе, и средний возраст испытуемых составил 8–9 лет.

При обследовании у младших школьников с ОНР (III уровень) глагольного

словарного запаса с учетом гендерного признака выяснилось, что его формирование протекает различно. При выполнении предоставляемых заданий девочки старались выполнить всё чётко, работали в умеренно – быстром темпе и им легче давались все задания. У мальчиков, в свою очередь, наблюдалась другая картина. Им требовалось больше времени для выполнения заданий, процесс нахождения правильного ответа не очень был им интересен, они часто отвлекались и иногда начинали отвечать не по заданной теме. Количественная характеристика ответов была также различна. Были задания, с которыми и девочки, и мальчики справлялись без особых затруднений. Основные различия у детей наблюдались в качественном отношении выполнения предлагаемых проб. Девочки использовали глаголы разных форм, но встречались искажения в звуковой структуре слова. Мальчики в основном включали в конструкции глаголы в неопределенной форме, многообразия в речи они не показали.

Вот некоторые примеры из обследования младших школьников с ОНР (III уровень). При выполнении задания «Скажи, кто что делает...?» детям требовалось подобрать нужный глагол к заданному существительному. Список предметов был следующим: лошадь, гусеница, рыба, повар, строитель, врач, продавец. Дети приводили следующие варианты ответов: лошадь (что делает?) мальчики отвечали «скакает», «скочет», «скачет», а девочки – «бежает», «скакочет», «носится»; повар (что делает?) все мальчики ответили, что повар «варит», а девочки, что он «готовит»; врач (что делает?) мальчики ответили, что он «вылечает», «слушает», «лечит», а девочки ответили – «лечит», «поможает», «выздоровливает» [5]. Подбор глаголов к оставшимся существительным не вызвал у детей особых трудностей. При образовании приставочных глаголов с противоположным значением у детей возникали определенные сложности. К некоторым словам мальчики не могли подобрать нужное слово, например к таким словам как «пригнать» и «сгибать», к

остальным глаголам либо были подобраны верные пары, либо использовалось данное слово только с частицей НЕ. Девочки ни одно слово не оставили без внимания, если они не знали, какой глагол следует, то предложенный глагол назван с частицей НЕ «собирать – не собирать», «наливать – не наливать», «сгибать – не сгибать». Одна из проб была направлена на актуализацию знаний детей, им требовалось назвать глаголы, которые они знают (минимум 10 слов – действий). У всех мальчиков глагольный словарь был представлен в основном лексемами, связанными со строительством, с машинами, с ремонтом, например, *водить, строить, катать, чертить, стучать, сверлить, уметь, поднимать, ремонтировать, защищать*. Разница была только в формах употребления глаголов. Что касается девочек, они использовали глаголы следующие: *танцевать, расчесывать, играть, помогать, прыгать, смотреть, петь, любить, ходить*. Отличительным признаком в характеристике глагольного словаря является то, что девочки называли глаголы исходя из ситуации, которые они переживали, поэтому называли не отдельно глаголы, а словосочетания («помогать маме», «смотреть мультики», «ходить на танцы» и т. д.). Различные вербальные реакции показали дети на речевые стимулы. Отметим тот факт, который подтверждает, что мальчики применяли слова – действия, связанные со строительной, военной сферой, также встречались слова из поля «действие», которые также характерны для названных сфер. У девочек, в свою очередь, преобладали слова – действия, которые были связаны с культурной сферой. Помимо этого, девочками были использованы глаголы из семантического поля «состояние», например, любить. В ответах на вопросы дети использовали глаголы в разных формах: у мальчигом в основном превалировали инфинитивы, у девочек также присутствовала начальная форма глагола, но помимо этого в их лексиконе они использовали глаголы первого лица настоящего времени.

Подводя итог, в ходе исследования было выявлено, что формирование у младших школьников с ОНР (III уровень) глагольного словарного запаса с учетом гендерного признака различно.

Библиографический список

1. Викжанович С. Н. Особенности развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи словаря синонимов // В мире научных открытий. – 2015. – № 5.2 (65). – С. 612–617.
2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
3. Коновалова С. Н. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие для учителей-логопедов, воспитателей и студентов дефектологических фак. пед. ун-тов / С. Н. Коновалова, Т. Ю. Четверикова; Федеральное агентство по образованию, Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2005. – 31 с.
4. Коновалова С. Н. Особенности овладения предикативной лексикой дошкольниками с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 59–67.
5. Кутц П. А., Викжанович С. Н. Особенности формирования у детей с ОНР (III уровень) глагольного словарного запаса с учетом гендерного признака // Новые технологии в образовании : материалы V международной научно-практической конференции. – Научно-инновационный центр, 2016. – С. 74–78.
6. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 1968. – С. 31–54.

Bibliografickij spisok

1. Vikzhanovich S. N. Osobennosti razvitija u starshih doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi slovarja sinonimov // V mire nauchnyh otkrytij. – 2015. – № 5.2 (65). – S. 612–617.
2. Gvozdev A. N. Voprosy izuchenija detskoj rechi. – M. : Detstvo-Press, 2007. – 472 s.
3. Konovalova S. N. Obuchenie sostavlenu rasskaza-opisanija detej doshkol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi : ucheb.-metod. posobie dlja uchitelej-logopedov, vospitatelej i studentov defektologicheskikh fak. ped. un-tov / S. N. Konovalova, T. Ju. Chetverikova; Federal'noe agentstvo po obrazovaniju, Omskij gos. ped. un-t. – Omsk, 2005. – 31 s.
4. Konovalova S. N. Osobennosti ovladenija predikativnoj leksikoj doshkol'nikami s obshhim nedorazvitiem rechi // Defektologija. – 2006. – № 3. – S. 59–67.

5. Kutc P. A., Vikzhanovich S. N. Osobnosti formirovanija u detej s ONR (III uroven') glagol'nogo slovarnogo zapasa s uchetom gendernogo priznaka // *Novye tehnologii v obrazovanii : materialy V mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* – Nauchno-innovacionnyj centr, 2016. – S. 74–78.
6. Levina R. E. *Osnovy teorii i praktiki logopedii.* – M., 1968. – S. 31–54.

© *Kymy I. A.*, 2016

УДК 376.24

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА****А. В. Рябиченко***Воспитатель,
Адаптивная школа-интернат № 7,
г. Омск, Россия***THE SUPPORT OF INCLUSIVE EDUCATION IN CHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS****A. V. Ryabichenko***Teacher,
Adaptive boarding school № 7,
Omsk, Russia*

Abstract. The article is noted that at the present time inclusive practices are diffusing. As a result, the children with developmental disorders can study together with healthy peers. It is emphasized that it is necessary to provide the support of inclusive education for children with autism spectrum disorders. This support should involve the specialists of different fields and parents. The article describes the main kinds of specialists' activities and their value for the support of inclusive education in preschool children with autism spectrum disorders. It is noted that inclusive education of these children contributes to their socialization.

Keywords: inclusion; inclusive education; children with disabilities; special educational needs; autism spectrum disorders (ASD).

Современная система образования характеризуется активным развитием инклюзивных практик. Это подразумевает обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья совместно с их сверстниками, относящимися к категории возрастной нормы. Однако спонтанное объединение детей с нормальным и нарушенным развитием не гарантирует последним социализации. Инклюзивные процессы нуждаются в целенаправленном сопровождении, иначе есть риск распространения псевдоинклюзии, при которой пребывание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в массовом учреждении станет формальным.

Условия развития и поддержки инклюзивного образования отражены в работах ряда исследователей.

Так, О. С. Кузьмина, анализируя инклюзивные практики, пишет о необходимости подготовки педагогов образовательных организаций общего типа к новому для них направлению профессиональной деятельности. Такая подготовка предусматривает овладение педагогами теоретическими основами дефектологии,

а также практическими навыками оказания коррекционной помощи ребёнку с нарушениями в развитии [2].

Т. Ю. Четверикова указывает, что одна из причин профилактики неэффективных инклюзивных практик – это осуществление научно-методического сопровождения педагогических коллективов тех организаций, в которые интегрированы дети с нарушенным развитием [5].

Наш педагогический опыт связан с инклюзивным образованием дошкольников, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС). Дети этой категории избегают взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Их социализация, как отмечает С. Н. Викжанович, осложнена в связи со сниженной потребностью в общении и нарушением коммуникации [1].

При определении содержания и способов сопровождения инклюзивного образования детей названной категории учитывались рекомендации О. Ю. Синевич, Е. В. Намсинк и др. Так, были согласованы функции специалистов разного профиля, работа которых строилась в режиме взаимодействия, то есть как междисци-

плинарной команды [4]. Большое внимание уделялось организации консультативной помощи родителям и их включению в образовательный процесс [3].

Непосредственная работа с дошкольниками с РАС, ориентированная на поддержку их инклюзивного образования, реализовывалась по нескольким направлениям, а именно: осуществление психолого-педагогического обследования детей, организация взаимодействия воспитанников инклюзивной группы, проведение общеразвивающих и коррекционных занятий с дошкольниками.

Психолого-педагогическое обследование детей с РАС осуществлялось каждым специалистом. Полученные результаты обсуждались на психолого-медико-педагогическом консилиуме, служили основанием для разработки индивидуально образовательного маршрута.

Организация взаимодействия детей инклюзивной группы позволяла формировать у дошкольников с РАС умения включаться в совместную со здоровыми сверстниками деятельность. К этой работе были подключены родители воспитанников (особенно на этапе адаптации ребёнка к образовательной организации).

Работая в инклюзивной дошкольной группе, мы пришли к выводу: большим потенциалом для организации взаимодействия детей с нормальным и нарушенным развитием располагают праздники, спортивные мероприятия. Однако на таких мероприятиях важно создавать условия, чтобы ребёнок с РАС мог вместе со здоровыми сверстниками осуществлять доступные и полезные для него виды деятельности. В результате происходит обогащение социального опыта всех без исключения дошкольников. Дети с нарушениями в развитии успешно овладевают жизненными компетенциями. Здоровые дошкольники учатся принимать сверстников с особыми образовательными потребностями как равных.

Успешное функционирование инклюзивной группы требует проведения групповых и подгрупповых занятий. Благодаря таким занятиям у детей с РАС формируются

навыки адекватного поведения, потребность находиться в коллективе. Весьма важны и индивидуальные занятия, ориентированные на оказание ребёнку с РАС персонифицированной помощи с учётом его особых образовательных потребностей.

Итак, инклюзивная практика детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с расстройствами аутистического спектра, требует целенаправленного сопровождения. Важно, чтобы оно осуществлялось междисциплинарной командой специалистов совместно с родителями воспитанников и было направлено на удовлетворения особых образовательных потребностей детей.

Библиографический список

1. Викжанович С. Н. Характеристика системного недоразвития речи при расстройствах аутистического спектра // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 8 (52). – С. 294–305.
2. Кузьмина О. С., Чекалёва Н. В., Четверикова Т. Ю. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография. – Омск : Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.
3. Намсинк Е. В. Педагогическое взаимодействие с семьёй в период адаптации ребёнка к школе // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 4. – С. 20–23.
4. Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Консолидация деятельности медицинских и педагогических работников в целях укрепления здоровья учащихся коррекционных школ // Научно-практический медицинский журнал «Мать и Дитя в Кузбассе». – 2014. – № 2. – С. 165–168.
5. Четверикова Т. Ю. Теоретическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. – 2014. – № 5.1 (53). – С. 475–484.

Bibliografickij spisok

1. Vikzhanovich S. N. Charakteristika sistemnogo nedorazvitija rechi pri rasstrojstvah autisticheskogo spektra // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. – 2015. – № 8 (52). – S. 294–305.
2. Kuz'mina O. S., Chekaljova N. V., Chetverikova T. Ju. Organizacija i sodержanie podgotovki pedagogov k dejatel'nosti v uslovijah inkluzivnogo obrazovanija: monografija. – Omsk : Izdatel'-Poligrafist, 2014. – 242 s.

3. Namsink E. V. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie s sem'oj v period adaptacii rebyonka k shkole // Nachal'naja shkola pljus Do i Posle. – 2013. – № 4. – S. 20–23.
4. Sinevich O. Ju., Chetverikova T. Ju. Konsolidacija dejatel'nosti medicinskih i pedagogicheskikh rabotnikov v celjah ukreplenija zdorov'ja uchashhihsja korrekcionnyh shkol // Nauchno-prakticheskij medicinskij zhurnal «Mat' i Ditja v Kuzbasse». – 2014. – № 2. – S. 165–168.
5. Chetverikova T. Ju. Teoreticheskaja gotovnost' pedagogov k rabote v uslovijah inkluzivnogo obrazovanija // V mire nauchnyh otkrytij. – 2014. – № 5.1 (53). – S. 475–484.

© Рябиченко А. В., 2016

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Т. Ю. Четверикова

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Омский государственный
педагогический университет,
г. Омск, Россия*

THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF CHILDREN WITH DISABILITIES FOR INCLUSIVE EDUCATION

T. Yu. Chetverikova

*Candidate of Pedagogical Sciences,
assistant professor,
Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia*

Abstract. The article is dedicated to the problem of psychological readiness of children with disabilities for inclusive education. It is noted that the success of educational activity depends on children's readiness for inclusion. The results of studies of the psychological readiness in school children with developmental disorders for studying at a regular school are described. It is stated that some school children with disabilities feel uncomfortable among healthy peers. The main reason of lack of the readiness for inclusive education in children with disabilities is low learning outcomes and a lack of support from adults and peers.

Keywords: psychological readiness; inclusion; inclusive education; children with disabilities; mass school; special educational needs.

Модернизация системы образования привела к распространению инклюзивных практик. Родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), всё чаще делают выбор в пользу массовой школы. При этом ожидания родителей связаны с получением их ребёнком качественного образования в те же сроки и в том же объёме, что и всеми остальными обучающимися, не имеющими нарушений в развитии.

Успешность учебной деятельности детей с ОВЗ в массовой школе во многом зависит от их психологической готовности к инклюзивному образованию. Однако в настоящее время отсутствуют исследования, в которых освещается информация об отношении учащихся с ОВЗ к совместному обучению со здоровыми сверстниками, а также о причинах, по которым дети с различными нозологиями принимают либо отвергают среду общеобразовательной школы со всеми присущими ей особенностями.

Нами было проведено исследование с участием 138 школьников с различными нарушениями в развитии. Из них 69,6 % продемонстрировали психологическую готовность к обучению совместно со здоровыми сверстниками, что выявлено в ходе наблюдений, а также бесед с сотрудниками образовательных организаций, родителями, с самими учащимися с ОВЗ. Эти дети в целом адаптированы к условиям обучения в массовой школе. У них сложились дружеские либо приятельские отношения с одноклассниками или же отсутствие таковых отношений не вызывает у учеников с ОВЗ психологического дискомфорта. При этом успешность обучения школьников данной группы различна: от усвоения программного материала по всем дисциплинам до стойкой неуспеваемости по одной – двум либо целому ряду учебных дисциплин.

Приведём выдержку из характеристики ученицы, психологически готовой к инклюзивному образованию.

Обучающаяся Е. П., 10 лет. Ученица 3 класса с нарушением зрения. Обучается в общеобразовательной школе с 1 класса. Ранее посещала массовый детский сад. Ученица поддерживает приятельские отношения с одноклассниками, хотя друзей в классе нет. Не является инициатором контактов со сверстниками, но с удовольствием поддерживает их. Вместе с двумя одноклассницами посещает занятия в художественной школе. Неконфликтна, вежлива, выполняет поручения учителя.

Осознаёт имеющееся нарушение в развитии, при необходимости обращается за помощью к учителю. Участвует в воспитательных мероприятиях, организуемых в школе и за её пределами. Делится с родителями своими впечатлениями об интересных школьных событиях.

Мы обобщили и отразили в следующей ниже таблице 1 сведения о детях с ОВЗ, психологически готовых к инклюзивному образованию.

Таблица 1

Дети с ОВЗ, психологически готовые к инклюзивному образованию

Категории детей	Всего человек	Количество в каждой выборке	
		человек	%
С нарушением слуха	8	3	37,5
С нарушением зрения	17	14	82,3
С нарушением речи	34	21	61,8
С нарушением опорно-двигательного аппарата	19	7	36,8
С задержкой психического развития	26	23	88,5
Умственно отсталые	29	26	89,6
С расстройствами аутистического спектра (РАС)	5	2	40
Всего	138	96	69,6

Как видно из материалов таблицы, психологическая готовность к инклюзии не зависит от имеющегося у ребёнка нарушения в развитии и наблюдается у школьников со всеми указанными нозологиями. В то же время более высокий процент отмечается внутри групп учащихся с нарушением интеллекта: с задержкой психического развития и умственной отсталостью. Этот факт имеет вполне логичное объяснение. Так, в связи с нарушением познавательной сферы ребёнок характеризуется инфантилизмом. Он не испытывает серьёзных переживаний по поводу успеваемости и взысканий со стороны педагогов. У ученика с ненарушен-

ным интеллектом нередко отмечается искажённое понимание отношения к нему со стороны окружающих, в том числе сверстников. В свою очередь, как было отмечено О. С. Кузьминой, учителя массовой школы, не имеющие теоретических знаний в области дефектологии и практических навыков осуществления коррекционной работы, неверно истолковывает причины таких особенностей обучающихся. Педагоги не могут осуществить прогноз дальнейшего обучения детей и оказать помощь семье в выборе приемлемой для их ребёнка модели получения образования [2]. Безусловно, педагогов следует готовить к работе в условиях инклюзии, к

обоснованному отбору детей с ОВЗ для инклюзивного образования. В основу такой подготовки, как справедливо отмечает С. В. Щербаков, должен быть положен практико-практико-ориентированный подход с широким спектром интерактивных методов обучения [4].

В ходе нашего исследования выявлены дети с нарушениями в развитии (30,4 %), демонстрирующие отсутствие психологической готовности к инклюзивному образованию. Это выражается как в отдельных проявлениях дискомфорта, так и в категоричных заявлениях ребёнка с ОВЗ о нежелании обучаться вместе со здоровыми сверстниками.

Приведём выдержку из характеристики ученика, у которого отсутствует психологическая готовность к инклюзивному образованию.

Обучающийся С. И., 8 лет. Ученик 2 класса с расстройствами аутистического спектра. Обучается в массовой школе с 1 класса. До школы воспитывался в семье, детский сад не посещал. С усвоением программного материала справляется. Ученик сторонится контактов со сверстниками, друзей в классе нет. На уроках отказывается отвечать у доски, работать в паре с одноклассником. По окончании уроков стремится быстрее уйти домой, под любым предлогом отказывается от посещения школы, участия в коллективных мероприятиях.

В то же время такие особенности присущи не всем обучающимся с РАС. Как следует из материалов исследования С. Н. Викжанович, дети с РАС могут достигать довольно высокого уровня общего и речевого развития, соответствующего возрастной норме [1]. Это является одним из показаний к инклюзивной практике. Соответственно, в работе с такими детьми важны не только коррекционные занятия учителя-дефектолога, направленные на формирование социальных навыков, жизненных компетенций. Предупреждение школьной дезадаптации обучающихся, профилактика у них психодезадаптационных расстройств должна стать важным компонентом профессиональной деятель-

ности всех сотрудников образовательной организации общего типа, что веско обосновывают Е. В. Ракульцева [3] и О. В. Якубенко [5].

Мы зафиксировали доводы учеников с ОВЗ как в пользу, так и против обучения в общеобразовательном классе массовой школы.

Своё желание обучаться совместно со здоровыми сверстниками школьники с ОВЗ (96 человек) объясняли следующими причинами:

- большое количество интересных школьных мероприятий (92,7 %);
- хороший (добрый, понимающий) учитель (87,5 %);
- доброжелательные отношения с одноклассниками (63,5 %);
- наличие положительных отметок (55,2 %);
- интересные учебные дисциплины (45,8 %);
- наличие близких друзей в классе (36,4 %).

Причинами психологического дискомфорта и нежелания детьми с ОВЗ (42 человека) посещать массовую школу, явились следующие:

- сложная программа, неинтересный и трудный материал (97,6 %);
- наличие отрицательных отметок (92,9 %);
- отсутствие приятельских или дружеских отношений в классе (88 %);
- строгий (злой, грубый) учитель (73,8 %);
- замечания и взыскания родителей из-за плохой успеваемости и жалоб учителя (57,1 %);
- большое количество домашних заданий (30,9 %).

Итак, только часть детей с ОВЗ психологически готова к инклюзивному образованию и может успешно интегрироваться в среду здоровых сверстников. Однако важно учесть: трудности включения ребёнка с ОВЗ в образовательную организацию общего типа нередко обусловлены начальным этапом адаптации к ней. Соответственно, такие трудности будут иметь временный характер и не войдут в число

противопоказаний к инклюзивному образованию.

Библиографический список

1. Викжанович С. Н. Характеристика системного недоразвития речи при расстройствах аутистического спектра // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 8 (52). – С. 294–305.
2. Кузьмина О. С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. – 2014. – № 5.1 (53). – С. 365–370.
3. Ракульцева Е. В. Роль педагога в предупреждении школьной дезадаптации подростков // Омский научный вестник. – 2006. – № 8 (45). – С. 262–264.
4. Щербakov С. В. Реализация компетентного подхода в обучении студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2015. – № 3 (7). – С. 129–131.
5. Якубенко О. В. Профилактика психодезадаптационных расстройств учащихся // Наука и образовательное пространство: вектор трансграничного развития: материалы международного форума. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2015. – С. 108–113.

Bibliograficheskiy spisok

1. Vikzhanovich S. N. Harakteristika sistemnogo nedorazvitija rechi pri rassstrojstvah autisticheskogo spektra // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. – 2015. – № 8 (52). – S. 294–305.
2. Kuz'mina O. S. K voprosu o podgotovke pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija // V mire nauchnyh otkrytij. – 2014. – № 5.1 (53). – S. 365–370.
3. Rakul'ceva E. V. Rol' pedagoga v preduprezhdenii shkol'noj dezadaptaci podrostkov // Omskij nauchnyj vestnik. – 2006. – № 8 (45). – S. 262–264.
4. Shherbakov S. V. Realizacija kompetentnostnogo podhoda v obuchenii studentov po napravleniju «Special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija. – 2015. – № 3 (7). – S. 129–131.
5. Jakubenko O. V. Profilaktika psihodezadaptacionnyh rassstrojstv uchashhihsja // Nauka i obrazovatel'noe prostranstvo: vektor transgranichnogo razvitija: materialy mezhdunarodnogo foruma. – Omsk : Izd-vo OmGPU, 2015. – S. 108–113.

© Четверикова Т. Ю., 2016

**ПЛАН МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ, ПРОВОДИМЫХ ВУЗАМИ
РОССИИ, АЗЕРБАЙДЖАНА, АРМЕНИИ, БОЛГАРИИ, БЕЛОРУССИИ,
КАЗАХСТАНА, УЗБЕКИСТАНА И ЧЕХИИ НА БАЗЕ
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»
В 2016 ГОДУ**

Дата	Название
1–2 июня 2016 г.	Социально-экономические проблемы современного общества
5–6 июня 2016 г.	Могучая Россия: от славной истории к великому будущему
10–11 сентября 2016 г.	Проблемы современного образования
15–16 сентября 2016 г.	Новые подходы в экономике и управлении
20–21 сентября 2016 г.	Традиционная и современная культура: история, актуальное положение и перспективы
25–26 сентября 2016 г.	Проблемы становления профессионала: теоретические принципы анализа и практические решения
28–29 сентября 2016 г.	Этнокультурная идентичность – фактор самосознания общества в условиях глобализации
1–2 октября 2016 г.	Иностранный язык в системе среднего и высшего образования
5–6 октября 2016 г.	Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований
10–11 октября 2016 г.	Актуальные проблемы связей с общественностью
12–13 октября 2016 г.	Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития
13–14 октября 2016 г.	Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях
15–16 октября 2016 г.	Личность, общество, государство, право: проблемы соотношения и взаимодействия
17–18 октября 2016 г.	Тенденции развития современной лингвистики в эпоху глобализации
20–21 октября 2016 г.	Современная возрастная психология: основные направления и перспективы исследования
25–26 октября 2016 г.	Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов
28–29 октября 2016 г.	Наука, техника и технология в условиях глобализации: парадигмальные свойства и проблемы интеграции
1–2 ноября 2016 г.	Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия
3–4 ноября 2016 г.	Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования.
5–6 ноября 2016 г.	Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы
7–8 ноября 2016 г.	Классическая и современная литература: преемственность и перспективы обновления
10–11 ноября 2016 г.	Формирование культуры самостоятельного мышления в образовательном процессе
15–16 ноября 2016 г.	Проблемы развития личности: многообразие подходов
20–21 ноября 2016 г.	Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования

25–26 ноября 2016 г.	История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему
1–2 декабря 2016 г.	Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях
3–4 декабря 2016 г.	Проблемы и перспективы развития экономики и управления
5–6 декабря 2016 г.	Безопасность человека и общества как проблема социально-гуманитарных наук

ИНФОРМАЦИЯ О НАУЧНЫХ ЖУРНАЛАХ

Название	Профиль	Периодичность	Наукометрические базы	Импакт-фактор
Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»	Социально-гуманитарный	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> • РИНЦ (Россия), • Directory of open access journals (Швеция), • Open Academic Journal Index (Россия), • Research Bible (Китай), • Global Impact factor (Австралия), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • International Society for Research Activity Journal Impact Factor (Индия), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия), • Universal Impact Factor 	<ul style="list-style-type: none"> • Global Impact Factor за 2015 г. – 1,041, • Scientific Indexin Services за 2015 г. – 1,09, • General Impact Factor за 2015 г. – 2,1825, • Scientific Journal Impact Factor (Индия) за 2015 г. – 4,22, • Research Bible за 2015 г. – 0,781, • РИНЦ за 2014 г. – 0,312.
Чешский научный журнал «Paradigmata poznání»	Мультидисциплинарный	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> • РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия) 	<ul style="list-style-type: none"> • General Impact Factor за 2015 г. – 1,5947, • Scientific Journal Impact Factor (Индия) за 2015 г. – 4,061.
Чешский научный журнал «Ekonomické trendy»	Экономический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	РИНЦ (Россия)	
Чешский научный журнал «Aktuální pedagogika»	Педагогический	Февраль, май, август, ноябрь	РИНЦ (Россия)	
Чешский научный журнал «Akademická psychologie»	Психологический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	РИНЦ (Россия)	
Чешский научный и практический журнал «Sociologie člověka»	Социологический	Февраль, май, август, ноябрь	РИНЦ (Россия)	
Чешский научный и аналитический журнал «Filologické vědomosti»	Филологический	Февраль, май, август, ноябрь	РИНЦ (Россия)	

**ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-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).
- Изготовление оригинал-макета.
- Дизайн обложки.
- Печать тиража в типографии.

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 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 text (correct spelling, punctuation and stylistic errors).
- Making an artwork.
- Cover design.
- 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 by the post.

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. For questions and requests you can contact us by e-mail sociosphere@yandex.ru.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.

AKTUÁLNÍ PEDAGOGIKA

Vědecký časopis

№ 2, 2016

Čtvrtletní

Šéfredaktorka – **Ludmila V. Kotenko**

Názory vyjádřené v této publikaci jsou názory autora
a nemusí nutně odrážet stanovisko vydavatele.
Autoři odpovídají za správnost publikovaných textů – fakta, čísla, citace,
statistiky, vlastní jména a další informace.

Opinions expressed in this publication are those of the authors
and do not necessarily reflect the opinion of the publisher.
Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, figures,
quotations, statistics, proper names and other information.

Redaktorka – I. G. Balašova
Korektura – Ž. V. Kuznecova
Produkce – G. A. Kulakova

Podepsáno v tisku 24.05.2016. 60×84/8 ve formátu.
Psaní bílý papír. Vydavatelství 6
100 kopií.

VYDAVATEL:

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
IČO 29133947
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika.
Tel. +420608343967,
web site: <http://sociosfera.com>,
e-mail: sociosfera@seznam.cz